



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2017. 57. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
LVII. évfolyam 2017. 1. szám

TARTALOM

ÖZVEGY JUDIT

Az együttműködés és a problémamegoldás tantárgyba ágyazott
fejlesztése 2. osztályban 1

BÁCSI JÁNOS – PAP ANITA

A nyelvtanítás és a szemantikaelméletek lehetséges kapcsolatai 8

ALBERT MÓNIKA

Alkalmazott drámajátékok az angol igeidők tanításában 18

NYIRŐ GIZELLA

„A hagyomány nem a hamu őrzése, hanem a láng továbbadása!” 27

MIKÓ ATTILÁNÉ

A Storyline módszer 34

beszámoló

DOMBI JÓZSEFNÉ

Purcell-workshop Schloss Zeillern-ben 40



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Szerkesztőbizottság:

Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),

Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

Az együttműködés és a problémamegoldás tantárgyba ágyazott fejlesztése 2. osztályban

Tanulságok, eredmények

ÖZVEGY JUDIT

ozvegy.judit@gmail.com

SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola



Kulcsszavak: *szociálisprobléma-megoldás, együttműködés, projektpedagógia, élménypedagógia, zoopedagógia*

A szociális kompetencia nélkülözhetetlen a szociális helyzetek értelmezésekor, társas viselkedésünk pszichikus alapja, és alakulása, változása jelentősen befolyásolja a világról és a másokról alkotott ismereteink kialakítását és folyamatos formálását. Összetevői közé tartozik az együttműködés, a segítség, a versengés, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés, a vezetés, a kommunikáció és a kötődés (Kasik 2007: 21–37). Mivel az életünket befolyásoló kompetenciáról van szó, fejlődését számos tényező befolyásolja (Kasik–Lesznyák–Zsolnai 2007: 233–270), melyek, például a család, nem minden esetben megfelelő, hatékonyak, ezért fejlesztésük (már óvodáskortól) nagy odafigyelést igényel és nélkülözhetetlen feladata az intézményes nevelésnek-oktatásnak.

A mindennapi életünkben egyre nagyobb szerepet kap az együttműködés, mely befolyásolja kötődéseinket, kapcsolatkezeléseinket, csoportkezeléseinket. Az iskolai életben is meghatározó az együttműködési képesség, hiszen egyre népszerűbbek az együttműködést igénylő munkaformák alkalmazása. Az együttműködési képesség a közös érdeket szolgáló viselkedést teszi lehetővé, ami önállóan vagy vezetéssel, irányítással valósul meg.

Az együttműködésünket nagymértékben befolyásolja a problémamegoldó képességünk, a probléma felismerése, a probléma definiálása és a megfelelő megoldási módok alkalmazása.

Általános és speciális célok, hipotézisek és fejlesztési alapelvek

Kutatásom általános célja a környezetismeret tantárgyba ágyazott szociáliskompetenciafejlesztés volt 2. osztályosok körében. A környezetismeret tantárgy ismeretanyagát használtam fel a fejlesztés során. A szociális kompetencián belül két terület, az együttműködés és a problémamegoldás (probléma definiálása és megoldási módok különböző társas helyzetekben) fejlesztése volt a célom. Bár a fejlesztés csak öt hónapig tartott különböző iskolai szervezési tevékenységek, nehézségek miatt, feltételeztem, hogy a fejlesztés végén a gyerekek magasabb értéket érnek el az együttműködés és a problémamegoldás mértékeiben. Feltételeztem, hogy az együttműködés esetében azonosítható jelentősebb válto-

zás, mert az általam kidolgozott fejlesztőprogram elsősorban olyan technikákat, gyakorlatokat tartalmaz, melyek e képesség fejlődését segítik.

Vizsgálatomat két hipotézis felállítására indította el: (1) az élményalapú oktatással és a zoopedagógiai módszerek alkalmazásával a két szociáliskompetencia-összetevő már öt hónap fejlesztéssel is hatékony, (2) a tanulók környezeti attitűdje a zoopedagógiai módszerekkel, öt hónap alatt nagyfokú hatékonysággal pozitívan változtatható. Jelen dolgozatomban a szociáliskompetencia-összetevőkre fókuszálok, ezen a területen elért eredményeket elemzem.

Alsó tagozaton a környezetismeret tantárgy célja, hogy felkeltse a tanulóknak az érdeklődést a környezet iránt. Tananyagát több műveltségi terület határozza meg, legnagyobb részterülete a természetismeret témakör, melyet az „Ember a természetben” műveltségi terület tartalmaz. Fontos, hogy életkoruknak megfelelő szinten ismerjék meg a kutatómódszereket, tapasztalatok, megfigyelések útján ismerjék meg környezetüket. Ennek érdekében választottam a foglalkozások helyszínéül a vadasparkot és a módszerek közül az élménypedagógiát és a zoopedagógiát.

Módszerek

A minta jellemzői

A vizsgálat mintáját két általános iskola 2. osztályos (7-8 éves) tanulói alkották. Az iskolák közül az egyik egy nagyvárosi iskola (ökoiskola), a másik egy vidéki kisváros ökoiskolája. A vizsgálat 134 2. osztályos tanuló körében zajlott, a kísérleti csoport 28 főből állt (egy osztály), a kontrollcsoport 106 főből (négy osztály). A minta jellemzőit (létszám, nemek aránya, kísérleti és kontrollcsoport létszáma) az 1. táblázatban foglaltam össze.

Csoport	Létszám	Fiú	Lány
Kísérleti	28	17	11
Kontroll	90	34	56
Összesen	116	51	67

1. táblázat

A vizsgálatba bevont minta jellemzői

A háttér adatok (nem, életkor, szülők iskolai végzettsége) alapján a szülők (együtt anyák és apák) iskolai végzettsége (kategóriák: nyolc általános, szakmunkás-bizonyítvány, érettségi, főiskola, egyetem) a városi iskolánál magasabb volt ($\chi^2=27,34$ $p=0,05$), több volt a főiskolát, egyetemet végzett szülő, mint a vidéki iskolában (városi: 74%, vidéki: 52%).

Adatfelvétel

Kutatásom két empirikus vizsgálatot és egy féléves fejlesztést tartalmaz. Az adatfelvétel mindegyik kérdőívénél kikérdezéssel történt, mert a második osztályosoknál ebben az időszakban az értő olvasás még nincs olyan szinten, hogy a kérdőíveket önállóan ki tudják tölteni. A két mérés között zajlott a közel féléves fejlesztés.

Mérőeszközök

A mérőeszközöket a SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Neveléstudományi Tanszék SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport – Gál Zita és Kasik László – bocsátotta rendelkezésére.

Együttműködés

Az együttműködés néhány jellemzőjének felmérésére Kasik (2012) kérdőívét használtam. A kérdőív 25 kijelentést tartalmaz, melyeket ötfokú skálán értékelnek (1=egyáltalán nem jellemző rám – 5=teljesen jellemző rám). A kérdőív az együttműködés öt dimenzióját méri: (1) viszonyulás az együttműködéshez, (2) az együttműködés funkciója, (3) hozzájárulás és részesedés, (4) kizárás és elhagyás, (5) szabály- és feladattartás.

Problémadefiníció és problémamegoldás

A problémamegoldás mérésekor a probléma definícióját vizsgáltam, és iskolai helyzetekhez kapcsolódó problémák megoldási sajátosságait elemeztem. A *Mi a probléma?* (Kasik 2010) első részében definiálni kell a társas probléma fogalmát, második részében példákat kell adni szülővel (apával és anyával külön), osztálytársakkal/kortársakkal és pedagógussal/oktatóval kapcsolatos problémára. E mérőeszköznek csak az első felét használtam, példákat nem kellett a gyerekeknek felsorolniuk.

A problémamegoldás mérése a Kasik és Gál által 2014-ben kifejlesztett eszközt (*Helyzet és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás [HSZPG]*) alkalmaztam, melynek alapja, egyrészt az SPSI-R (Social Problem Solving Inventory-Revised, D’Zurilla-Nezu-Maydeu-Olivares 2002, magyar változata: Kasik-Nagy-Fűzy 2009) rövid változatát használtam.

A másik kérdőív a Kasik és Gál által 2014-ben (2014: 189–213), óvodások körében korábban feltárt, kortársakkal kapcsolatos személyközi problémák, problémakörök méréseire alkalmazott változat. Összesen nyolc jelenetet tartalmaz a mérőeszköz, mindegyik egy-egy kortársi helyzethez kapcsolódik: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak.

Mindegyik helyzetet egy rövid mondat ír le, a kérdések kapcsolódnak az SPSI-R szerkezetéhez: egy kérdés a problémaorientációra (problémának látja-e, meg akarja oldani vagy sem), egy az énképességre, a saját eredményességének, hatékonyságának megítélésére (szerinte meg tudná-e oldani) és egy a megoldási módra (miként oldaná meg) vonatkozik. Mindegyik kérdésnél több lehetséges válasz szerepel, ezekkel kellett azonosítani a gyermek választ.

A fejlesztés folyamata

A kidolgozott fejlesztési terv a tantárgyi követelményekkel összhangban, az eddigi kutatások tapasztalatait felhasználva készült. A fejlesztés 5 témát ölelt fel: (1) Körülöttünk élő állatok, (2) Házi kedvencek, (3) Vadon élő állatok, (4) „Nem szeretem” állatok, (5) Környezetünkre ható környezeti problémák. A vadasparki séták alkalmával a tanulók az állatsimogató és a paraszttudvar lakóit figyelték meg. Ehhez kapcsolódóan lehetőségük nyílt néhány vadon élő, tőlünk távolabbi földrészekben élő állattal is találkozni. A fejlesztés során a Cornell-féle elv mentén haladtunk, melynek lépései: (1) A lelkesedés felébresztése

egy általános vadasparki sétával történt. Itt választottuk ki a témát, a témához szorosan kapcsolódó állatokat, növényeket. (2) Információk, adatok, érdekességek gyűjtése (lexikonok, internet, riport készítése a vadasparki szakemberekkel). A korosztály természetes érdeklődését felhasználva a megfigyelési technikák alkalmazásával látogatás a vadasparkba és a témának megfelelő megfigyelések végzése, közvetlen tapasztalás, összpontosított figyelem. (3) A gyűjtött információk feldolgozása. Közvetlen tapasztalás, megfigyelés. A kapcsolódó környezeti problémák megvitatása. Kooperatív technikák alkalmazása, az ismeretek rendszerezésénél, bővítésénél. Megfigyelési technikák játékos fejlesztése. (4) A szerzett információk megosztása a társakkal és másokkal.

A fejlesztés során minden témában változott a csoportok összetétele, ezzel is segítve, hogy a tanulók minél több szituációban ismerjék meg egymást. A foglalkozások átlagosan 90 percesek voltak, minden alkalommal (hetente legalább egyszer) valamilyen produktum volt a közös munka eredménye. Legnépszerűbb a tabló és a PPT-s beszámoló volt. Írtak a témában fogalmazásokat, verseket is.

Eredmények

Az empirikus vizsgálat eredményei közül először az együütműködés két mérésének eredményeit mutatom be a kísérleti és a kontrollcsoport mentén. Ezt követi a problémadefiniálás és a problémamegoldás mérési adatainak ismertetése, majd a fejlesztés hatását foglalom össze.

Együütműködés

Az együütműködés mérésére használt kérdőív mindkét csoportban (kontroll, kísérleti) és mindkét mérés során megbízhatónak bizonyult (Cronbach-értékek 0,79 és 0,84 közöttiek). Ugyanakkor a kérdőív faktorstruktúrája a teljes mintán nem egyezik az eredeti faktorstruktúrával, hiszen csak három faktor különült el, ezek azonban jól értelmezhetők: (I.) az együütműködéshez való viszony (10 item), (II.) hozzájárulás, részesedés, feladat-tartás (8 item), illetve (III.) kizárás, szabálytartás (7 item) – a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (KMO) megfelelő (0,70).

Az első és a második mérés faktoronkénti eredményei alapján a kísérleti csoport az első és a második mérés során hasonló átlagot ért el az I. faktor esetében, ám a második méréskor magasabbat a II. és a III. faktornál, ami alapján a hozzájárulás, részesedés, feladat-tartás, valamint a szabálytartás, kizárás jellemzőbb volt rájuk a fejlesztést követő mérés során, mint azt megelőzően. A kontrollcsoport esetében csak a kizárás, szabálytartás átlaga volt magasabb fél év múlva, a második méréskor. Az első méréskor a kísérleti és a kontrollcsoport között nem volt azonosítható szignifikáns különbség egyik területen (faktor alapján) sem, a második mérés során igen, a kísérleti csoportra a hozzájárulás, részesedés, feladat-tartás, valamint a szabálytartás, kizárás jellemzőbb volt.

Noha a személyiségváltozás spontán formáját sosem lehet kizárni az ilyen adatok értelmezéséből, az eredményekből látszik, hogy a végzett tevékenységek hatására a feladat-tartás, a szabályok alkalmazása területén érték el magasabb értéket a kísérleti csoportba tartozók – a fejlesztés során mindvégig fontos módszertani, szervezési rész volt a tevékenységek esetében, hogy ismerjék, tudják, alkalmazzák a közösen végzett feladatokkal járó szabályokat, együütműködési alapelveket.

Problémadefiníálás

Kasik és Gál (2014) vizsgálata alapján ebben az életkorban a problémadefiníciók legtöbbször nem valódi definíció, hanem negatív társas szituáció, illetve kevésbé tartalmazzák a megoldásra vonatkozó negatív állításokat, mint pozitívakat. Az eredeti kategóriákkal végeztem elemzést, vizsgáltam arányuk eltéréseit, ami lehetőséget adott arra, hogy az eredményeket összevetsem Kasik (2015: 139–153) adataival.

A korábbi vizsgálat adataival megegyező eredményt kaptam, a definíciók jelentős része példa, valamint a pozitív kiegészítések nagyobb arányban fordulnak elő, mint a negatívak, ami mutatja az erre a korra jellemző pozitív énhatékonyságot (a probléma megoldásával kapcsolatos – mindezt alátámasztják a megoldással kapcsolatos adatok), amit külföldi vizsgálatok eredményei is bizonyítanak.

A keresztábla-elemzés alapján sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport esetében nincs eltérés a kategóriák előfordulási arányaiban. Mindez alapján a vizsgálati időszakban a problémadefiníciók jelentősen nem változtak, alátámasztva a szakirodalomból ismerteket. Ugyanakkor mindenképpen jelzésértékű, hogy a kísérleti csoport tagjai a második méréskor több olyan negatív példát adtak, amiben egyértelműen látszottak a közös tevékenységek során megjelenő problémák, vagyis a csoportos feladatok közben megélt problémákat adták meg definíciónak. Ezek szerint a problémamegoldás fejlesztésének egyik nagyon fontos eszköze a nagyon gyakori csoportos munkavégzés, ahol egyszerre van mód a problémák felszínre jutásának és azok nyílt kezelésének.

Problémamegoldás

A problémamegoldás jellemzőit személy- és helyzetspecifikus problémák jellemzésével tártam fel. A nyolc szituáció mindegyike előfordul az iskolai mindennapokban, valószínű, hogy egy-egy együttműködést kívánó helyzet során is.

A kísérleti csoportban több eltérés azonosítható az 1. és a 2. mérés eredményei között, mint a kontrollcsoportban. Egyezik a két csoport eredménye abban, hogy a munka közbeni zavarás, a csúfolás és az árulkodás esetében nincs jelentős változás a mért időszak alatt (első és második mérés között). Az eredmények értelmezésekor most is fontos figyelembe venni a fejlesztés kis időtartamát és a spontán változás lehetőségét még a szignifikáns különbségek esetében is.

A munkából való kizárás esetében a kísérleti csoport tagjai a második mérés során gyakrabban választották azt a választ, hogy meg akarják oldani a problémát, meg is tudják oldani proszociális módon, mint az első mérés esetében. A kontrollcsoport esetében csak az orientáció változott szignifikánsan (szintén több a pozitív válasz a második mérésnél, mint az elsőnél).

A piszkálás esetében a megoldási mód kivételével mind a kontroll-, mind a kísérleti csoport eredménye jelentősen változott (több a pozitív orientációt kifejező és az énhatékonyságot mutató válaszok aránya a második mérés során) – vagyis mindkét csoportnál azonos módon változott ennél a szituációnál a gyerekek vélekedése. A játékelvételben csak a kísérleti csoport eredménye változott, kisebb arányú a negatív érzelmek kifejezése, a másik bántalmazása mint megoldási mód a második mérés során, mint az elsőnél – ez kapcsolódhat a közös eszközhasználathoz, a közösen végzett tevékenységekhez is.

Igen figyelemreméltó eredmény, hogy a fizikai bántalmazást tartalmazó helyzet esetében a kísérleti csoportba tartozók a második méréskor nagyobb arányban válaszoltak úgy, hogy nem akarják ezt a problémát megoldani, illetve elkerüléssel oldanák meg. Ez a

korábbi vizsgálattal ellentétes Kasik (2015: 139–153). E helyzetnél a kontrollcsoport tagjainak válasza egyik területen sem változott jelentősen. Ugyanakkor a kiabálást tartalmazó helyzetnél a második mérésre nagyobb a pozitív énhatékonytságot kifejező válasz és a proszociális megoldási módok aránya, mint az első méréskor, utóbbi jellemző a kontrollcsoportra is.

Összességében az eredmények nagyrészt megegyeznek kutatásának adataival, vagyis a gyerekekre ebben az életkorban a pozitív orientáció jellemző, az énhatékonytságot már változóbb (ebben már nagycsoportos kortól igen nagy egyéni különbségek azonosíthatók), illetve a legváltozatosabb a megoldási módok választása, ami ebben az időszakban nagyobb arányban mutat proszociális jellemzőket, mint a serdülőkorban (Kasik 2010).

Összegzés

Noha a fejlesztés rövid ideig tartott, az eredmények alátámasztják, megerősítik a hipotézisünket, és kiemelik a fejlesztések fontosságát, hiszen több területen is értékelhető eredményeket kaptunk.

Az együttműködést vizsgáló kérdőív elemzése a kísérleti csoportnál jelentős pozitív változást mutat a feladattartás, a szabályok alkalmazása területén. Az eredményhez hozzájárult, hogy a fejlesztés során mindvégig fontos volt a közösen végzett feladatokkal járó szabályok, együttműködési alapelvek ismerete és betartása.

A vadasparki szakemberek tapasztalata is megerősítette ezeket az eredményeket. A fejlesztés végén a feladatok felosztásában, végzésében hatékonyabbnak, együttműködőbbnek látták őket.

A problémadefiniálásnál a definíciók jelentősen nem változtak. Ugyanakkor mindenképpen jelzésértékű, hogy a kísérleti csoport tagjai a második méréskor több olyan negatív példát adtak, amiben egyértelműen látszottak a közös tevékenységek során megjelenő problémák, ugyanis a csoportos feladatok közben megélt problémákat adták meg definíciónak.

A problémamegoldást elemezve, megállapítható, hogy a kísérleti csoport tagjai keresik a megoldási lehetőségeket, meg akarják oldani a problémát, illetve meg is tudják oldani. A megoldási módok változóak, megjelenik közöttük a negatív érzelmek kifejezése, a másik bántalmazása, mint megoldási mód, ami a közös eszközhasználattal, a közösen végzett tevékenységgel is magyarázható.

A tapasztalatok és az eredmények megerősítették, hogy a tervezett, jól szervezett folyamatos tevékenységgel a kisiskolás korban is hatékonyan lehet és érdemes is fejleszteni a szociális összetevőket.

IRODALOM

- Kasik László 2007: A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra* 17, 11–12. 21–37.
- Kasik László 2010: *A szociálisérdek-értvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értkezés. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik László 2015: A szociálisprobléma-megoldás fejlődése serdülőkorban- Két longitudinális vizsgálat tapasztalatai. *Magyar Pedagógia* 115, 2. 139–153.
- Kasik László – Gál Zita 2014: Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia* 114, 3. 189–213.

Zsolnai Anikó – Lesznyák Márta – Kasik László 2007: A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia* 107, 3. 233–270.

Developing solving problems integrated in the school subject in the 2nd grade – morals, results

For the development of the different components of the social competence there are quite few reliable national improvement programmes available for teachers. For the promotion of a positive change in the social problem solving only foreign practices, experiments and programmes are known. The basic condition of working out the programmes is the profound knowledge of the characteristics of the desired future to develop components.

In order to have a shorter programme available for us, in the school year of 2014–2015 we conducted an experiment for five months, including 118 pupils- with pre- and post-measurement, and with a control group. Our aim was to develop both problem solving and cooperation integrated in the school subject among pupils of the 2nd grade. Through „What’s the problem?” and location and person specific problem solving revealed by measuring devices, problem definition, ways of solving the problem and the development of different forms of cooperation in order to solve the problem were improved using Science subject.

A nyelvtanítás és a szemantikaelméletek lehetséges kapcsolatai

BÁCSI JÁNOS – PAP ANITA

bacsi@jgypk.szte.hu papanita87@gmail.com

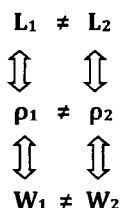
*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: anyanyelvi nevelés, idegennyelv-tanítás, interkulturális tudás, szókincsfejlesztés, szószemantikák

Problémafelvetés

A szemantika az a diszciplína, amely a nyelv és a világ között teremt kapcsolatot. Nem terminális szimbólumokkal ábrázolva: $L \rho W$ (L a természetes nyelv nem terminális szimbóluma, W a világ nem terminális szimbóluma, ρ pedig a kettő közötti relációt jelöli). Vagyis ha szemantikával kívánunk foglalkozni, akkor számot kell tudnunk adni a nyelvről, a világról és e kettő kapcsolatáról. Feltételezzük, hogy a szemantika fogalmának ilyen megközelítése ötleteket adhat az idegennyelv-tanításhoz, valamint az anyanyelvi neveléshez. Ha a szemantikának ezt a definícióját alkalmazzuk az első nyelvre és a második nyelvre, azonnal szembe tűnnek a különbségek, hiszen az első nyelv (L_1) fonológiája, morfológiája és szintaxisa különbözni fog a második nyelv (L_2) fonológiájától, morfológiájától és szintaxisától. Az első nyelv világai (W_1) szintén különbözni fognak a második nyelv világaitól (W_2), és a ρ_1 reláció sem lesz ekvivalens ρ_2 relációval. Mindez az 1. ábrán látható. Feltételezzük, hogy ezeket a különbségeket feltárva tehetünk olyan megállapításokat, amelyek segíthetik a nyelvtanítást.



1. ábra

Munkánkban először a nyelvvel foglalkozunk, utána a világokkal, végül pedig a nyelv és világ relációs lehetőségeivel. A szemantikát úgy is csoportosíthatjuk, hogy mekkora nyelvi vagy beszédegység szemantikájáról szólnak. Jelen munkában csak a szószemanti-

kával foglalkozunk, e keretek között nem térünk ki sem a mondat-, sem a szövegszemantikára.

A nyelv egy lehetséges modellje

A nyelv definíciójaként a következő megközelítést használjuk (Bácsi 2001: 76).

L : = {{fonológia}, {morfológia}, {szintaxis}, {szemantika}}

A **fonológia** olyan szabályhalmaz, amely a képzés helyének és a képzés módjának megadásával definiál egy beszédhangot, valamint szükség esetén megad egy megkülönböztető jegyet. Az első nyelv és a második nyelv fonológiai készlete soha nem lesz teljesen azonos, de a második nyelvben találhatunk olyan fonémákat, amelyek az első nyelvben nem találhatók meg, és csak akkor tudjuk megtanítani az első nyelvben nem található hangokat, ha tanítványaink tisztában vannak a beszédhangok képzésének módjaival és helyeivel. Fontos figyelembe venni, hogy bizonyos felfogások szerint az agyban tizenkét éves kor körül befejeződik a fonológiai bázis rögzülése, így a tizenkettedik életév után már nem, vagy csak nagyon nehezen és nem tisztán tudunk olyan beszédhangokat megtanulni, amelyek anyanyelvünkben nem szerepelnek. Ezért mindenképpen célszerű a tizenkettedik életév előtt elkezdni az idegen nyelv tanítását.

A második ábrán látható **morfológia** elemhalmaz azokra a szavakra és viszonyítási eszközökre utal, amelyeket az adott nyelv eddigi története során létrehozott. Ezek száma egy-egy természetes nyelvben eléri az egymilliót. Természetesen nem vagyunk képesek ekkora szövmennyiség megtanulására, egy tizenhat éves ifjú körülbelül negyvennégyezer szót ismer (Pinker 1999). Mind az anyanyelvi nevelésnek, mind az idegennyelv-tanításnak egyik kiemelt feladata a szókincsfejlesztés, hiszen a szókincszetünknek több mint a 80 százalékat kettő és tizenhat éves korunk között tanuljuk meg, vagyis minden ébren töltött kilencven percben elsajátítunk egy új szót (Pinker 1999). Hogy a szókincsfejlesztésnek milyen lehetséges módszerei vannak, arról részletesebben fogunk beszélni, amikor a nyelv és a világ közötti lehetséges relációkat tárgyaljuk.

A nyelv definíciójában a harmadik halmaz a **szintaxis**, amely azokat a véges számú szabályokat tartalmazza, amely az adott nyelv végtelen számú mondatát képes létrehozni a morfémákból. A természetes nyelvben a mondatok száma végtelen. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelv az egyik legproduktívabb és legkreatívabb rendszer, hiszen véges számú elemből (szavak és viszonyítási eszközök), véges számú szabályok segítségével végtelen számú produktumot (mondatot) tud létrehozni. Éppen ezért mind az idegennyelv-tanításnak, mind az anyanyelvi nevelésnek kiemelt feladata, hogy ezt a produktív és kreatív rendszert az egyénre szabottan, optimális módon tudja működtetni.

A második ábrán a nyelv definíciója alapján a negyedik halmaz a **szemantika**. Mint már említettük ez is szabályhalmaz, azokat a szabályokat tartalmazza, amely a nyelv és a világ között teremt kapcsolatot, vagyis itt akarva, akaratlanul ki kell lépünk a nyelvi rendszerből. A második ábrán látható modellben a szemantika kapcsolódik a morfológiához, így beszélhetünk szószemantikáról, valamint kapcsolódik a szintaxisához, ezek alapján beszélünk mondatjelentésről.

A **világok definiálása** az egyik legnagyobb probléma. A szemantika nem is tartozott egészen a huszadik század második feléig a nyelvtudományhoz, hanem a filozófia foglalkozott vele, próbált számot adni arról, hogy milyen is a körülöttünk található objektív világ (Robins 1999). A filozófia történetéből látszik, hogy ennek a világnak a definiálása, va-

lamint a világfragmentumok közötti összefüggések leírása minden filozófiai irányzat számára problémát jelentett. Jelen munkában a világok definiálásához Montague lehetséges világok elméletét használjuk fel (Szabolcsi 1977). Montague szerint végtelen számú lehetséges világ van, és egy frázis jelentését az adja meg, hogy az adott frázis legalább egy lehetséges világban igaz. A világok rendezettek. W_1 az aktuális világ, az a világ, amelyben élünk, amely empirikusan megismerhető. W_2 az aktualizálható világ, az a világ, amely valaha empirikusan megismerhető volt. Ilyen például a történelmi múlt. W_3 logikailag lehetséges világok, ahol a logikai konnektívumok ugyanúgy működnek, mint az aktuális világban. Vagyis ebben a világban nem lehet időutazást tenni, ha valakit megölnek, nem támadhat fel stb. W_4 az összes lehetséges világ. Itt már a logikai konnektívumoknak sem kell úgy működnie, mint az aktuális világban, vagyis lehetséges az időutazás, az újraszületés, a halhatatlanság stb. Ha nem teremtenénk ilyen világokat, akkor nem tudnánk például értelmezni a tudományos-fantasztikus irodalmat, sőt nagyon sok mesét sem.

Ez az elmélet azért tűnik jónak az idegennyelv-tanításban, mert az idegen nyelvi és anyanyelvi világok megismerése, hasonlóságainak és különbözőségeinek feltárása, hozzásegíti a nyelvtanulót ahhoz, hogy sikeresebben, alaposabban és tudatosabban sajátítsa el és használja a nyelvet. Az aktuális világok, vagyis az empirikusan megismerhető világok különbségei a jelenkori országismereti tartalmak feldolgozása során érhetőek tetten, az aktualizálható világot a történelmi múltat feltérképezve, a logikailag lehetséges világokat a történelmi témájú alkotásokat kutatva, az összes lehetséges világ különbségeit az adott kultúra bizonyos szegmensein, például meséin, mondáin keresztül fedezhetjük fel.

A nyelvtanulónak sokrétű tudással, számos kompetenciával kell rendelkeznie. A Közös európai referenciakeret, a Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv célmeghatározásai összhangban vannak egymással. A Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv a nyelvtanulás céljaiként a kommunikatív kompetencia, a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztését, a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználását, nyelvtanulási stratégiák kialakítását határozza meg. [(110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.]] A Közös európai referenciakeret szerint az általános kompetenciák mellett (tényszerű ismeretek, készségekkel és jártasságokkal, egzisztenciális kompetencia, tanulási képesség) a nyelvtanulónak birtokában kell lennie bizonyos kommunikatív és nyelvi kompetenciáknak is (nyelvi, szociolingvisztikai, pragmatikai kompetencia). Az általános kompetenciák foglalják magukba a világról szóló és szociokulturális ismeretek, az interkulturális tudatosságot, illetve interkulturális készségeket és jártasságokat (Közös európai referenciakeret 2002). Az alapidokumentumok tehát lényegesnek tartják a vizsgálatunk szempontjából is kiemelkedő jelentőségű interkulturális tudatosságot, amely egy olyan tudást jelent, amely a célnyelvi közösség és a nyelvtanuló saját világának viszonyára, hasonlóságára és különbségeire vonatkozik. Az interkulturális tudatosság segíti hozzá a diákokat ahhoz, hogy felismerje a saját és idegen kultúra jellegzetességeit, és a kulturális sokféleség tudatában képes legyen más kultúra képviselőivel megfelelően kapcsolatot teremteni, közvetítő szerepet betölteni, az eltérő kultúrából adódó félreértéseket elkerülni, illetve megfelelően kezelni.

A különböző világok vizsgálatában tehát az országismeretre hagyatkozhatunk. A hangsúlyos tartalmak megváltoztak ugyan, de az országismeret napjainkban is szerves része az idegennyelv-oktatásnak. Munkánkban az idegen nyelvi aspektus vizsgálatához a pluricentrikus német nyelvet, mégpedig a német mint idegen nyelv oktatását vesszük alapul.

A hagyományos országismeret elsősorban Németország földrajzának, történelmének, politikájának és társadalmi rendszerének ismeretét tartotta fontosnak. A kultúra közvetítése a szokások bemutatását (pl. ünnepek, étkezés) jelentette, ezen kívül az úgynevezett „hohe Kultur” állt az érdeklődés középpontjában, amely az értékteremtő kultúrát jelenti, például híres írók, költők, zeneszerzők, művészek életének és alkotásainak megismerését (Biechele–Padrós 2003). A kommunikatív nyelvoktatással egyre inkább az aktuális világ (W1), a mindennapok kultúrájával kapcsolatos tudás került előtérbe, az információközlésen túllépve, célkitűzés egy olyan tudás kialakítása, amely képessé tesz a sikeres kommunikációra. A kerettanterv ajánlott témaköreit figyelembe véve azonban megállítható, hogy korosztálytól, nyelvi szinttől függően az aktualizálható világok (W2) és logikailag lehetséges világok (W3) is megjelennek az érintett témák között, például a fantázia és valóság, kedvenc mesém, az én jövőm, híres felfedezők és feltalálók, kulturális és sportélet nálunk és más országokban. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.) Napjainkra az interkulturális országismeret térhódításával az egyik legfontosabb fejlesztendő területté a már említett interkulturális tudatosság vált, amely lehetővé teszi a saját és célnyelvi kultúra összevetését, kulturális érzékenység kialakítását, a sztereotípiáktól való elvonatkoztatást, és olyan stratégiák el-sajátítását, amelyek a különböző interkulturális helyzetekben való hatékony és aktív részvételhez nélkülözhetetlenek.

Az interkulturális tudás már nemcsak a mindennapokban szükséges bizonyos szavak, kifejezések elsajátítását tűzi ki célul, hanem abból indul ki, hogy a szavak az adott cél-nyelvi kultúra által befolyásolt, az által meghatározott jelentéssel rendelkeznek, amelyet a nyelvtanulónak meg kell értenie. Egy példán szemlélítve, ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak nem elég a vacsora német megfelelőjét a *das Abendessen* szót megtanulnia, elkerülhetőek a félreértések, ha tisztában van azzal is, hogy Németországban sok családnál ez már nem meleg ételt jelent, így nem éri csalódás, amikor az említett országban vacsorára vár (Ros 2013).

Az interkulturális tudás kialakításának része továbbá annak megértése is, hogy az is kultúrafüggő, mit mikor mondhatunk. A tankönyvek példáiban, a mintapárbeszédnek között előfordulnak olyan kifejezések, fordulatok is, amelyek más országokban nem feltétlenül a szituációhoz illőek, esetleg az illetlenségnek számítanak. Így például a bemutatkozás témában számos kérdés mellett (*Wie heißen Sie?* 'Hogy hívják?' *Was sind sie von Beruf?* 'Mi a foglalkozása?'), szerepel olyan kérdés is (*Sind Sie verheiratet?* 'Házas?'), amelyet a való életben egy idegen embernek nem teszünk fel (Ros 2003). Nyelvtanítás során ezek tudatosítása is szükséges.

A német nyelv tanításában fordulóponthoz és egyben a lehetőségek bővülését jelentette a DACH-koncepció elterjedése. A szó a német nyelvű országok jelzéseinek első betűiből jött létre (Németország - D, Ausztria - A, Svájc - CH), és arra utal, hogy Németországon kívül a többi német nyelvű ország kultúrájának megismerése és megértése is az interkulturális tanulás része (Biechele–Padrós 2003). A nyelvtanuló dolgát megnehezítheti, ha nincs tisztában azzal, hogy a német nyelvű országokban nemcsak kiejtésbeli eltérések jellemzőek, hanem ugyanazt a fogalmat sokszor különböző szavakkal fejezik ki. Ez a jelenség gyakori például az ételek elnevezéseinél, a *zsemle* szó Németországban használt megfelelője a *das Brötchen*, Ausztriában a *die Semmel*, Svájcban pedig a *das Weggli*, de természetesen más elnevezéseknél is találunk különbségeket, a *január* hónap németországi megfelelője a *Januar*, Ausztriában, Svájcban azonban a *Jänner* szót használják, az *érettségi*

Németországban *das Abitur*, Ausztriában, Svájcban viszont *die Matura*. Ebben az esetben sem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulók nyelvi szintjét, hiszen ettől is függ, mikor ismertetjük meg őket ezekkel a variánsokkal.

Országismeret tanításával kapcsolatban összességében elmondható, hogy érdemes végiggondolni, melyek azok a tartalmak, amelyek relevánsak, megfelelnek a nyelvi szintnek, amelyek a nyelvtanuló mindennapokban való boldogulását segítik elő, hiszen ezek tananyagba való integrálása fontos cél.

A szemantika a nyelv és a világ közötti reláció

A szószemantika esetén ez a kapcsolat azt fogja jelenteni, ahogyan egy szó jelentését megadom az adott nyelvben. Ezek leggyakoribb típusai a következők (Baddeley 2001, Crystal 2003):

1. lexikális szemantika
2. jegyszemantika
3. feltételszemantika
4. prototípus-szemantika
5. hálószemantika
6. modellelméleti szemantika

Tanítványaink mind az idegennyelv-tanításban, mind az anyanyelvi nevelésben leggyakrabban a **lexikális szemantikával** találkozhatnak. A legtöbb egynyelvű szótár a lexikális szemantika eszközeivel adja meg egy szó jelentését, vagyis ad egy példamondatot, körülírja és/vagy osztályba sorolja a fogalmat, ha vannak szinonimák, felsorolja azokat, ha lehet, közöl képet vagy rajzot. A kép és a rajz különösen alkalmas a jelentés megadására, hiszen a vizualizáció erősebb a verbalitásnál, vagyis könnyebben tanuljuk meg a látott dolgokat, mint a hallottakat. Nagy előnye még a képpel történő jelentés megadásnak, hogy akkor is használható, ha a gyermek még nem tud sem az első-, sem a második nyelven olvasni. Az ilyen képes szótárak nagyon jól használhatók a szókincs gyarapításában.

A nyomtatott szótárak nemcsak az önálló tanulásban lehetnek a nyelvtanulók segítségére, hanem a tanórákba is beépíthetők, hiszen rendszeres és megfelelő alkalmazásuk nemcsak hasznos, hanem számos készség fejlődéséhez hozzájárulhat. Általános iskolás korosztály esetében segítségül hívhatjuk a szótárat a szavak ABC sorrendbe rendezésénél. Ennek gyakorlása meggyorsítja a későbbiekben a szavak keresésének folyamatát, amely – annak ellenére, hogy az online szótárak egyre népszerűbbek – a nyelvtanulók hasznára válhat, hiszen az írásbeli érettségén és egyes nyelvvizsgákon is engedélyezett a szótárhasználat. Minden korosztály számára fontosak a hangsúlyjelek, vagy azok a fonetikai jelölések, amelyek a szavak helyes kiejtését adják meg. Támogathatjuk a nyelvtan elsajátítását is, hiszen a szótár rövidítéseit ismerve a tanuló információkat kaphat az adott szó szófajáról, de a szótárak függelékében találunk igelistákat és egyéb fontos nyelvtani információkat is. A szótár elősegíti a szókincs bővülését is a megadott kifejezésekkel, például, különböző jelentésekkel. A rövidítések segítenek olyan lényeges információk megszerzésében, amelyek jelentőségét már kiemeltük: milyen nyelvi szinten/stílusrétegben terjedt el az adott szó. A rajzok, ábrák segítségével vizuálisan is támogatott a rögzítés. A nyelvtanuló kis szógyűjteményeket is találhat a szótárban, már rendszerezett formában, szemléltetéssel kapja meg az adott témakörhöz kapcsolódó szavakat, amennyiben az adott szótárban találhatóak tematikus rajzok. Mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű szótár-

rak készítésének célkitűzése, hogy megkönnyítsék a nyelvtanulást, ennek érdekében bizonyos szótárak tartalmazznak a német nyelvű országokkal kapcsolatban úgynevezett országismereti és nyelvhasználati információkat, ablakokat is.

A jegyszemantika a generatív grammatikához született szemantikaelmélet. Úgy próbál meg definiálni egy fogalmat, hogy felsorolja azokat a jegyeket, amivel a fogalom rendelkezik, ezek + minősítést kapnak, valamint azokat a jegyeket, amellyel nem rendelkezik az adott fogalom – jegyet kapnak. Az elmélet azért nem váltott ki nagy hatást, mert egy-egy fogalom pontos definiálásához kezelhetetlenül sok jegyet kellett megadni. Az anyanyelvi nevelésben és az idegennyelv-tanításban lehet didaktikai relevanciája, hiszen segíti egy fogalom megértését, és a szókincset is fejleszti. Ha egy fogalmat megpróbálok úgy definiálni, hogy megadom, milyen jegyekkel rendelkezik. Például, ha megadom, hogy $x = +$ élő, + gerinces + kopolytúval lélegzik, akkor az nagy valószínűség szerint egy gyermek számára ki fogja jelölni a halat.

A szókincs fejlesztésében a megfelelő ráhangolás után fontos, hogy a nyelvtanuló valamilyen nagyobb kontextushoz is tudja kötni az adott szót. Ennek egyik lehetősége, ha a tanulók rendszerezik, osztályozzák a szavakat (Ros 2013). Az ételek tanításának példáján bemutatva, a szókincs bevezetése után hozzájárul a szavak rögzüléséhez, rendszerben látásához, ha a nyelvtanuló osztályozza a szót: *Apfel: + Essen, + Obst, + gesund, ... 'alma: + étel, + gyümölcs, + egészséges' stb.*) A jegyszemantika alapja lehet különböző nyelvi játékoknak is. A tanulók kaphatnak például egy-egy szót/képet, majd a tanár sorolhatja a szemantikai jegyeket. Az a diák, akire vonatkozik az adott jegy, végrehajtja az előre megbeszélt cselekvést (nyelvi szintjének megfelelően nonverbálisan vagy verbálisan reagál: felemeli a kártyáját vagy feláll, elmondhat egy mondatot. *Der Apfel ist gesund.* 'Az alma egészséges.').

A feltételszemantika úgy adja meg egy fogalom jelentését, hogy felsorolja azokat a szükséges és elégséges feltételeket, amelyet egy fogalom jelentésének ki kell elégítenie. Ezt a természettudományok nagyon jól tudják használni. Vagyis mind az anyanyelvi nevelésben, mind az idegennyelv-tanításban akkor van igazán jelentősége, ha tudományos szövegek szókészletével foglalkozunk. Például a matematika a következőképpen definiálja a háromszöget: olyan síkidom, amely belső szögeinek összege 180° . Vagy például a derékszögű háromszög szükséges és elégséges feltétele, hogy belső szögeinek összege 180° legyen és egy szöge pontosan 90° -os.

Tudományos definíciókkal főként a két tanítási nyelvű iskolák diákjai, illetve egyetemen a különböző tantárgyakat idegen nyelven tanulók találkozhatnak. A tudományos definíciók a német nyelvben is a szükséges és elégséges feltételek megadásával dolgoznak. Például a parallelogrammát és az egyenlő oldalú háromszöget a következő, számunkra is ismert szükséges és elégséges feltételekkel definiálják: *„Parallelogramm ist ein Viereck, in dem gegenüberliegende Seiten zueinander parallel sind”* (Embacher–Oberhuemer é.n.). Vagyis a parallelogramma olyan négyszög, amelyben a szemközi oldalak párhuzamosak. *„Wir nennen ein Dreieck gleichseitig, wenn alle seine Seiten gleich lang sind (was damit gleichbedeutend ist, dass alle Winkel gleich, d.h. 60° , sind)”* (Embacher–Oberhuemer é.n.). A definíció szerint akkor nevezünk egy háromszöget egyenlő oldalúnak, ha minden oldala azonos hosszúságú, ami egyben azt is jelenti, hogy minden szöge ugyanakkora, mégpedig 60° .

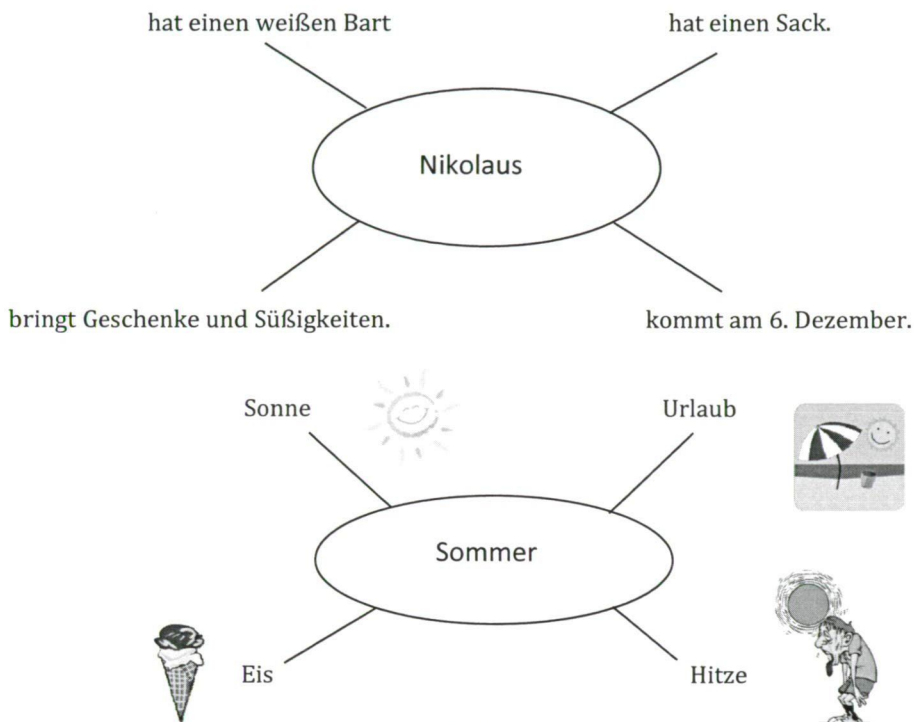
A prototípus-szemantika szerint egy adott fogalom nem is létezik, csak vannak tipikus és kevésbé tipikus példányai. Például a szék esetén a karosszék vagy az étkező garnitúrához tartozó székek tipikusan székek, hiszen van háttámlájuk és/vagy kartámlájuk. A

hokedli is besorolható a székek kategóriájába, de ez már kevésbé tipikus, hiszen sem hátsó oldaltámlája nincs. A prototípus-szemantika a prototípusok felállításával és osztályozásával segítheti mind az anyanyelv, mind a második nyelv tanításában a szinonimák összegyűjtését és megértését.

A nyelvtanítás ideális esetben koncentrikus, vagyis egy adott témakörre többször visszatér, fokozatosan bővíti a tudást, egyre nagyobb szókincset épít ki, és egyre gazdagabb nyelvi megfogalmazást tesz lehetővé. A tanulók a nyelvtanulási folyamat kezdetén általában a tipikus fogalmakkal találkoznak, azokat sajátítják el, például a *Möbel* (bútor) fogalomhoz eleinte a *Stuhl* (szék), *Tisch* (asztal), *Bett* (ágy), *Schrank* (szekrény) szavakat, vagyis a kategória tipikus elemit kapcsolják. Azonban a szókincs bővülésekor a kategóriákat további alkategóriákra tudják osztani, és ezekhez újabb, már kevésbé tipikus fogalmakat is fognak rendelni. Néhány példát kiemelve ez azt jelenti, hogy a *Stuhl* fogalomhoz idővel a *Drehstuhl* (forgószék), *Schaukelstuhl* (hintaszék) *Liegestuhl* (napozóágy), a *Tisch* kategóriához az *Esstisch* (étkezőasztal), *Schreibtisch* (íróasztal), *Nachttisch* (éjjeli szekrény), a *Bett* (ágy) fogalomhoz a *Doppelbett* (franciaágy), *Etagenbett* (emeletes ágy) szavakat is hozzárendelik. Fontos megjegyezni a prototípus-szemantika esetében is a kultúrák közötti eltérés meglétét. Tipikusan tekinthetjük azokat az elemeket, amelyek az adott kategóriában elsőként eszünkbe jutnak, azonban ezek az elemek kultúránként különbözhetnek (Löbner 2003).

A **hálózsemantika** olyan fogalmi háló, amely más fogalmak összekapcsolódásával jelöl ki egy új fogalmat. Ha például tudom, hogy valaminek szárnya van, repül, tojásokkal szaporodik, fészket rak, akkor az mindenki számára a madár fogalmát fogja kijelölni. A fogalmi háló használata egyre jobban terjed az oktatásban. Gondolattérkép vagy pókháló ábra néven is ismert és ilyen fogalmi háló készítése már a tankönyvek feladatai között is szerepel.

A nyelvtanítás is használja a hálózsemantikát. Németórakon kedvelt és bevált módszer az úgynevezett *Wortigel/Wortrose/Assoziogramm* a következő téma bevezetésénél, szókincstanításban, de szövegértés esetén is. A gondolattérkép készítése a témára való ráhangolódást, előzetes tudás aktivizálását szolgálja. Megalapozhat egy hallott vagy olvasott szövegértést is, hiszen mozgósítja a nyelvtanulók témához kapcsolódó szókincsét, előismeretét, amely a szövegértés előtt motivál, előkészít, csökkenti az ismeretlen szövegtől való esetleges félelmet a nyelvtanulóknál. A pókháló ábra alkalmazható a szövegértés után is, hiszen ez lehet egyfajta vázlat a hosszabb, összetettebb szöveg után, rendszerezi az olvasottakat. Szókincs bővítésekor a különböző fogalmak összekapcsolása hozzájárul az elmélyítéshez. Céltól és nyelvi szinttől függően tartalmazhat az asszociogram csak szavakat, kifejezéseket, vagy egyszerűbb mondatokat, de részét képezhetik rajzok is, a vizuális szemléltetés előzőekben már említett előnyei miatt.



2. ábra

A modellelméleti szemantika azt vallja, hogy egy fogalom jelentését akkor ismerem, ha az összes lehetséges világban ismerem a jelentését. Például aktuális világunkban nincs boszorkány és nincs tündér sem, mégis tudunk mindkettőről beszélni, és megértjük azokat a meséket, amelyekben szerepelnek. Ez úgy lehetséges, hogy feltételezzünk olyan világokat, amelyben vannak boszorkányok és/vagy tündérek. Vegyük például a mesék világát. A mesékben vannak boszorkányok, akik gonoszak, csúnyák, seprűnyélen lovagolnak, és mindenkit csak bántanak stb. Ebben a világban vannak tündérek is, akik szépek, fiatalok, teljesítik az ember három kívánságát stb. Nevezzük ezt a világot W_1 -nek. W_2 pedig legyen Sötétségország, ahol vannak boszorkányok és pont ugyanolyanok, mint W_1 -ben, de itt nincsenek tündérek. W_3 pedig legyen Tündérország, ahol boszorkányok nincsenek, és a tündérek pedig ugyanolyanok, mint W_1 -ben. Azután feltételezhetünk még egy W_4 világot, ami mintegy tükörképe a W_1 világnak, hiszen ismerünk olyan mesét, amelyben a tündér gonosz és szegény kislíút verébbé változtatja, akit folyton üldöznek a macskák. A boszorkány pedig kedves és jószágos, és társadalmi munkában minden nap kisöpri a sárkány barlangját. Az aktuális világunkban azért tudunk boszorkányokról és tündérekéről beszélni, mert feltételezzük, hogy az említett négy világban lehetnek boszorkányok és tündérek, és az aktuális világunkban olyanoknak tartjuk őket, mint amilyenek a lehetséges világokban.

Első nyelvünk és egy tanult idegen nyelv lehetséges világai között léteznek olyan elemek, amelyek mindkét kultúra világában megjelennek. Így például a tündérek, bár ambi-

valens szereplők, hiszen a tündérek és boszorkányok határai bizonyos esetekben össze-mosódhatnak, de a magyar mesékben és a német nyelvű országok történeteiben is előfordulnak. Ismert példa a magyar népmesekincsből az istennőszerű Tündér Ilona alakja, az európai mesekincsből pedig megemlíthetjük a Grimm-mesék tündéreit a *Csipkerózsikában* (*Dornröschen*) vagy a *Hamupipőkében* (*Aschenputtel*) (Boldizsár 2008). A különböző kultúrák gyermekei számára ismert szereplők a tündérek, van elképzelésük a tulajdonságaikról, tehát tisztában vannak jelentéseivel a különböző világokban, vagyis a modellelméleti szemantikát alapul véve, ismerik a fogalom jelentését. Találunk azonban olyan figurákat is, amelyek csak az egyik kultúra lehetséges világában jelennek meg. Ilyen Hétszűnyűkapanyányimonyók a *Fehérlófia* című mesénkből, akihez egy német kultúrából érkező gyermek nem fog tudni hozzákapcsolni olyan információkat, mint a tündérekhez, boszorkányokhoz, sárkányokhoz, hiszen a kultúrájában nem tipikus mesehős-ről van szó. A modellelméleti szemantika kritériuma szerint tehát nem ismeri a fogalom jelentését. Ugyanakkor a Grimm-meséket nem ismerő magyar gyermek sincs tisztában azzal, hogy *Rumpelstilzchen* (magyar fordításban Zörgőfürge, Tűzmanócska, Lumpenstikli) szalmából aranyat sző, és segítségével egy csodás történetben a szegény molnár lányából királynő lesz, hiszen nem a kultúrája része. Ezekben az esetekben tehát a másik kultúra bizonyos szegmenseinek ismerete nélkülözhetetlen, következésképpen a modellelméleti szemantika országismereti kérdéseket, problémákat vet fel.

Összegzés

Elhelyeztük a szemantikát egy lehetséges nyelvi modellben azzal a céllal, hogy megmutassuk kapcsolatát a rendszer többi elemével, de ezzel azt is feltártuk, hogy ez a nyelvi keret nem elegendő a szemantika fogalmának a kezelésére, hanem a modellből kilépve a világot is vizsgálnunk kell, hiszen a szemantika a nyelv és a világ kapcsolatát igyekszik vizsgálni. Majd áttekintettük a szószemantika elméleteket azzal a céllal, hogy ezeknek az elméleteknek az ismerete milyen ötleteket adhat a szókincsfejlesztéshez, valamint az idegen nyelv tanításához. Munkánkat nem tekintjük befejezettnek, az általános ismertetón túl a későbbiekben részleteiben fogjuk vizsgálni a szószemantikák tudatos tanításának hatását a nyelvi nevelésre.

IRODALOM

- Bácsi János 2001: A megkésett beszédfejlődés nyelvészeti aspektusai. In: Kiss Péter (főszerk.): *PEDIÁTER*. Budapest: Az Apáthy Alapítvány Gyermekorvosi folyóirata. 75–81.
- Boldizsár Ildikó 2008: Tündérek a néphagyományban és a mesékben. *Ökotáj*, 39–40. 170–174. [<http://www.okotaj.hu/szamok/39-40/ot39-14.htm> – 2017.04.18.]
- Baddeley, A. 2001: *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Biechele, M. – Padrós, A. 2003: *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Langenscheidt. Berlin.
- Crystal, D. 2003: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Franz Embacher – Petra Oberhuemer é.n.: Mathe online [<http://www.mathe-online.at/mathint/lexikon/p.html> – 2017.04.18.]
- Löbner, S. 2003: *Semantik. Eine Einführung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pinker, S. 1999: *A nyelvi ösztön, Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Budapest: TYPOTEX.
- Robins, R. H. 1999: *A nyelvészet rövid története*. Budapest: Osiris Kiadó – Tinta Kiadó.
- Ros, L. 2013: Landeskunde und interkulturelles Lernen. In: Brinitzer, Michaela – Hantschel, Hans-Jürgen – Kroemer, Sandra – Möller-Frorath, Monika – Ros, Lourdes: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett. 95–106.

Szabolcsi Anna 1977: Megjegyzések a Montague-grammatikához. *Nyelvtudományi Közlemények*. 97. 157–175.

Európa Tanács 2002: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Oktatási Minisztérium.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218572 – 2017. 04. 18.]

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. [http://kerettanterv.ofi.hu/ – 2017.04.18.]

FORRÁSOK

A 2. ábra képei a következő weboldalakon találhatók:

<http://kingofwallpapers.com/sonne.html>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.perished.apps.android.fiertage>

<https://apdikt.wordpress.com/tag/hitze/>

<https://clipartfest.com/categories/view/3ad8bdb2b3e8386d6b6b9f4cbb4fa78d116ddc06/eis-clipart.html>

Possible connections between language teaching and semantic theories

We have put semantics into a possible language model with the aim of showing their relationship with other elements of the system, meanwhile we also found that this language framework is not enough to handle the notion of semantics. The problem is that as we leave the model, we have to look at the world as well, since semantics seeks to examine the relationship between language and the world. We then reviewed the theories of word meaning with the aim of helping to give ideas for vocabulary development and teaching foreign languages. We do not consider our work as completed, in addition to the general introduction, we will later thoroughly examine the effect of the conscientious teaching of word meaning to language education.

Alkalmazott drámajátékok az angol igeidők tanításában

ALBERT MÓNKA

albeert.m@gmail.com

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: drámapedagógia, idegen nyelv, alkalmazott drámajátékok, angol igeidők

Bevezetés

A drámapedagógiát Magyarországon már sok pedagógus ismeri és alkalmazza, de még mindig sokan vannak azok, akik azt gondolják róla, hogy csupán céltalan játszadozás, amelynek nincs helye a tanítási órán. Pedig a mai magyar oktatási rendszerben, amely kiemelt fontosságúnak tartja a kulcskompetenciák fejlesztését, az iskola az ilyen követelményeknek nem tud eleget tenni csupán a hagyományos módszerek segítségével. E célok megvalósításában igen nagy hatékonysággal alkalmazható a drámapedagógia, amely életre kelti a tananyagot, és érzelmeket, fantáziát visz a tanórákba.

A drámapedagógia hatékonysága

A drámapedagógia bizonyítottan hatékony eszköze a kompetenciafejlesztésnek, ezt igazolta a Drama Improves Lisboa Key Competences in Education, avagy „A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra”, röviden DICE elnevezésű kutatás is. A DICE egy európai uniós támogatással megvalósult nemzetközi kutatási projekt volt, amely elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és a dráma milyen hatással van öt kulcskompetenciára a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül. A projekt két éven át tartott, 12 európai ország vett benne részt, köztük vezető országgént Magyarország. Ennél átfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógia területén korábban nem készült. A kutatás interkulturális, kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazott, összesen mintegy ötezer, 13–16 éves fiatal részvételével. Azt kívánta bebizonyítani, hogy a dráma hatékonyan képes fejleszteni a kulcskompetenciákat, amelyek közül a következő ötöt vizsgálta: anyanyelvi kommunikáció, a tanulás tanulása, személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, vállalkozói kompetencia és kulturális kifejezőkészség.

A kutatás eredményei szerint azok a diákok, akik rendszeresen részt vesznek a dráma körébe tartozó tevékenységekben, minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak. Magabiztosabban kommunikálnak, nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban, könnyebben oldják meg a problémákat és a stresszhelyzeteket, valamint kreatívabbnak tartják önmagukat. Továbbá sokkal empatikusabbak és toleránsabbak társaikkal és a kisebbekkel szemben, szívesebben vesznek részt a közösség életében, kezdeményezőbbek és

vállalkozó kedvűek, és képesek nézőpontot váltani. Nem utolsósorban szívesebben vesznek részt művészeti és kulturális tevékenységekben, és több időt töltenek családtagjaikkal, barátaikkal (Cziboly 2010a).

A vizsgálat ráadásul azt is kimutatta, hogy a tanárok szívesebben dolgoznak együtt olyan diákokkal, akiknek kommunikációja, aktivitása, személyiségbeli érettsége és kulturális elkötelezettsége magasabb társaikénál. Az eredmények tehát nemcsak a diákok, hanem a tanárok szemszögéből is visszaigazolni látszanak a drámapedagógia hatékonyságát (Cziboly 2010b).

A drámapedagógia és az idegen nyelv-oktatás találkozása

Most pedig vizsgáljuk meg, hogy a drámapedagógia hogyan találkozhat az idegennyelv-oktatással. Jelenleg Magyarországon az idegen nyelv oktatásában a kommunikatív módszer a legelterjedtebb, de a 90-es évek eleje óta a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret kidolgozása is befolyást gyakorol a nyelvoktatásra és a nyelvkönyvpiacra. Ennek alapja a téma- és cselekvésközpontú nyelvtanulási megközelítés. Ebben előtérbe kerültek a nyelvtanulók tulajdonságai, szükségletei és motivációi. A tanulási tevékenységek egy adott téma köré épülnek fel, amelyek lehetnek tudományos, kutatási vagy kreatív tevékenységek. A témák kiválasztásánál fontos szerepet játszanak a személyes tapasztalatok, élmények, hiszen ezek arra motiválják a tanulókat, hogy aktívan bekapcsolódjanak a tevékenységekbe. A nyelvtanulás esetében a témák a tanuló általános tudását is bővítik, és mindenki a saját tudásával, képességeivel, tapasztalataival járul hozzá a csoport eredményességéhez. A témaközpontúság egyik célja a spontán nyelvhasználat megteremtése a nyelvórán, és mindezt az együttműködés, a felelősségvállalás és a szolidaritás jegyében képzelet el (Zentai 2010).

Ebbe a nyelvoktatási koncepcióba kiválóan bele lehet illeszteni a drámapedagógia módszereit, technikáit. Erre először Angliában került sor, ami nem véletlen, hiszen a drámapedagógia szülőhazája is ez az ország. 1978-ban jelent meg Maley és Duff *Drama Techniques in language teaching* című műve, amely mérőöldkönek tekinthető a drámatechnikák nyelvórai alkalmazásának tekintetében. A szerzők úgy definiálják a „drámatevékenység” fogalmát, miszerint az nem színdarabok bemutatása, vagy dialógusok merev eljátszása, hanem a diák, mint egész személyiség kreatív órai részvétele, amit a dramatizálás tesz lehetővé, és ami a gyermeki utánpótlásban és játékban gyökerezik. Maley és Duff kiemelik, hogy az a hagyományos képlet, miszerint a *szókincs + alapvető nyelvtani szerkezetek = nyelv* mennyire nem helyénvaló, hiszen ez a nyelvtanulásnak csupán egy szempontját veszi figyelembe, ami nem elég egy idegen nyelv helyes elsajátításához. Szükség van a kontextus megteremtésére. A kontextus több annál, mint amikor egy nyelvkönyv megadja egy dialógus helyszínét, és ehhez rendel szereplőket. Arra kell bátorítanunk diákjainkat, hogy hatoljanak be a szavak mögé és vizsgálják meg a mögötte rejlő érzelmeket, viselkedésformákat és mozgatórugókat. Így megteremtődik az esély a nyelvoktatásban régóta meglévő szakadék áthidalására, vagyis a hangsúly átkerülhet a nyelvi formáról a kommunikatív tartalmakra – mondják a szerzők. Azt is hangsúlyozzák, hogy milyen fontos a dramatikus játék mint nyelvórai technika fokozatos bevezetése, és hogy a dramatikus játék hatalmas motiváló erővel bír.

Charlyn Wessels (1988) szerint a dráma egy hihetetlenül rugalmas technika, amely életre kelti a tananyagot azáltal, hogy érzelmeket, fantáziát és gondolatokat visz a tanórákba. A dráma négy különböző területen alkalmazható a mindennapos nyelvoktatás-

ban. Először is a tankönyvekben szereplő párbeszédek, szerepjátékok, játékok és dalok feldolgozásában lehet olyan drámatechnikákat beépíteni a nyelvórákba, mint az improvizáció, a mímelés vagy a megfigyelés. Másodszor, a drámatechnikák tökéletesen alkalmazhatóak a négy alapkészség (olvasás, írás, beszéd/kiejtés és hallás) fejlesztésében, mint például a helyes kiejtés, a ritmus és az intonáció gyakoroltatásában. Harmadszor, a kommunikációs gyakorlatoknál a drámának kétségkívül nagy szerep juthat abban, hogy szóra bírja a diákokat. A dráma azáltal, hogy a tanuló figyelmét egy párbeszéd létrehozására vagy egy probléma megoldására irányítja, olyan helyzetet generál, ami szükségszerűvé teszi a beszédet. A tanulók aktív résztvevőivé válnak a vitáknak, szerepjátékoknak, színleléseknek és játékoknak, amelyek akaratlanul is, de megkívánják a kommunikációs készségeik használatát az idegen nyelven. Végül, a dráma alkalmazható osztálytermen kívül is egy hosszú távú projekt létrehozásában, amelynek célja egy idegen nyelvű színdarab bemutatása. Ennek legfőbb előnye, hogy a résztvevő diákok nagyobb önbizalommal fogják használni később az adott idegen nyelvet (Wessels 1988).

Drámajátékok az idegennyelv-órákon

Angol-német szakos nyelvtanárként és drámapedagógusként én magam is használok különböző drámatechnikákat a tanóráimon, hiszen az iskola, ahol tanítok, alapfokú művészetoktatási intézményként az országban egyedülálló módon az angol és a német nyelvet 1–8. osztályig emelt óraszámban, a drámapedagógia eszközeit alkalmazva tanítja. A drámajátékok az alsóbb évfolyamokon a tananyag színesítésére, a motivációs szint emelésére szolgálnak, majd később, a felsőbb évfolyamokon egyre inkább helyet kapnak az érzékelést fejlesztő, koncentrációs, memóriafejlesztő és bizalomjátékok. A drámázás legfelsőbb szintjét az improvizációs és szituációs drámajátékok jelentik. Emellett iskolámban minden tanév végén bemutatok a csoportjaimmal egy angol illetve német nyelvű színdarabot, amelyet a tanév során tanulunk meg, gyakorolunk be, és közösen állítunk színpadra.

Eddigi gyakorlatom során kiválóan tudtam alkalmazni a drámajátékokat az idegen nyelv-óráimon, de ezt elsősorban készségfejlesztés, a szókincs bővítése, begyakoroltatása és elmélyítése céljából tettem. Ugyanakkor a tananyag nem csak szavak tanításból áll. Az új szavak, kifejezések mellett a diákoknak el kell sajátítaniuk a megfelelő nyelvtani struktúrákat is ahhoz, hogy helyesen tudják használni az adott idegen nyelvet. Így felmerült bennem a kérdés: Vajon mennyire alkalmazhatóak a drámatechnikák az idegen nyelv nyelvtanának oktatásában? El lehet-e érni alkalmazott drámajátékok használatával azt, hogy a száraz, nyelvtani tananyag életre keljen? Vajon hatékonyabb-e a drámás módszerekkel történő nyelvtanítás idegen nyelven, mint a hagyományos – esetünkben kommunikatív – módszerekkel történő?

Ahhoz, hogy a kérdéseimre megkapjam a választ, kiválasztottam iskolámban egy olyan osztályt, amelyben az egyik nyelvi csoport a művészeti iskola keretei között „drámás” módszerekkel tanulja az angol nyelvet. Az első félévi tananyaguk minden szempontból megfelelőnek tűnt a vizsgálatomhoz, hiszen az három angol igeidőt ölelt fel. Különböző játékgyűjtemények (Előd 2003) segítségével összeállítottam számukra mind-egyik igeidő gyakoroltatásához egy alkalmazott drámajátékokat tartalmazó foglalkozást, amely olyan drámajátékokból állt, amelyeket adaptáltam egyrészt angol nyelvre, másrészt pedig az adott nyelvtani tananyagra. Ezeket a foglalkozásokat megtartottam a cso-

portnak, és önreflexiót írtam arról, hogyan sikerültek a játékok, továbbá mi az, ami működött, és mi az, ami nem.

A következőkben szeretnék bemutatni néhány olyan alkalmazott drámajátékot, amely jól működött az angol igeidők gyakoroltatásában, és amelyek valóban élvezetesek voltak a diákok számára.

Alkalmazott drámajátékok az angol igeidők tanításában

<i>A gyakoroltatott igeidő:</i> <i>A játék neve:</i> <i>A játék célja:</i> <i>A játék drámás célja:</i>	Present Simple (egyszerű jelen) My daily routine – step by step Napirend gyakoroltatása memória, koncentráció, logikus gondolkodás fejlesztése, egymásra odafigyelés
<i>A játék leírása:</i>	A diákok körben ülnek székeken. Mindenki húz egy kártyát, amit nem mutathat meg senki másnak. A kártyákon angol mondatok szerepelnek, a napirend egyes részei időpontokkal. (pl. <i>I wake up at 5.45. I get up at 6.00. I have breakfast at 6.30..... I go to bed at 10 pm.</i>) A diákok megjegyzik a mondataikat, és úgy kell felállniuk egymás után és elmondani azokat, hogy a napirend időrendben tökéletesen összeálljon reggeltől estig. Ha valaki ront, mindenki leül, és kezdődik előlről a kör. Variációs lehetőségek: <ul style="list-style-type: none"> • mondják el újra a mondatokat egyes szám harmadik személyben • mondják el a mondatokat újra, de most estétől visszafelé
<i>A gyakoroltatott igeidő:</i> <i>A játék neve:</i> <i>A játék célja:</i> <i>A játék drámás célja:</i>	Present Simple (egyszerű jelen) Körbe-körbe A szórend gyakoroltatása egyszerű jelen időben A hallás, a koncentráció és a memória fejlesztése
<i>A játék leírása:</i>	A gyerekek körben állnak csukott szemmel. A tanár mond egy mondatot, és megérinti az egyik tanuló vállát. (pl. <i>How often do you go to the cinema with your friends?</i>) Ő elmondja a mondat első szavát, majd a jobbra mellette lévő a második szót, az az mellett álló a harmadik szót, és így tovább. Nagyon kell figyelniük arra, hogy ki mikor jön, és hogy helyesen mondják vissza a mondatot. Ha valaki ront, vagy két tanuló egyszerre szólal meg, előlről indul a mondat.
<i>A gyakoroltatott igeidő:</i> <i>A játék neve:</i> <i>A játék célja:</i>	Present Simple (egyszerű jelen) Ki a gazdám? Kijelentő mód egyes szám harmadik személyű mondatok gyakoroltatása
<i>A játék drámás célja:</i> <i>A játék leírása:</i>	Kreativitás, fantázia, megfigyelőképesség fejlesztése A tanár a terem közepére helyez különböző típusú kisau-

	<p>tókat (traktor, terepjáró, sportkocsi, oldtimer, furgon stb.) Minden tanuló választ egyet, majd be kell mutatnia az autó gazdáját. (hogyan hívják, hány éves, mi a foglalkozása, hol lakik, mit csinál a szabadidejében stb.)</p> <p>Variációs lehetőség:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a tanulók úgy beszélnek az autó gazdájáról, hogy nem árulják el, hogy melyik autó volt az, ezt a többieknek kell kitalálniuk • kisautó helyett más tárgyakkal is lehet játszani, pl. kulcstartókkal, ruhadarabokkal, táskákkal stb., a lényeg az, hogy a tárgyak ugyanabból a kategóriából származzanak, de mégis különbözőek legyenek
--	--

<p><i>A gyakoroltatott igeidő:</i></p> <p><i>A játék neve:</i></p> <p><i>A játék célja:</i></p> <p><i>A játék drámás célja:</i></p>	<p>Present Continuous (folyamatos jelen)</p> <p>Félig letakart kép</p> <p>A folyamatos jelen idő gyakorlása képleírásnál</p> <p>A fantázia, kreativitás fejlesztése</p>
<p><i>A játék leírása:</i></p>	<p>A diákok körben ülnek. A tanár a terem közepére, a földre helyez egy képet, amelynek a nagy része le van takarva. A diákoknak találgatniuk kell, hogy mi történik a képen, természetesen a folyamatos jelen időt használva. A végén meg kell mutatni nekik a képet, az kap egy pontot, aki a legközelebb járt az igazsághoz.</p>

<p><i>A gyakoroltatott igeidő:</i></p> <p><i>A játék neve:</i></p> <p><i>A játék célja:</i></p> <p><i>A játék drámás célja:</i></p>	<p>Present Continuous (folyamatos jelen)</p> <p>Pillanatkép</p> <p>Folyamatos jelen idő gyakoroltatása</p> <p>Koncentráció, kreativitás és memória fejlesztése</p>
<p><i>A játék leírása:</i></p>	<p>A diákok szétszóródnak a teremben. A tanár mond egy helyszínt angolul, visszszámol hangosan 10-től 1-ig, majd tapsol. A gyerekeknek ezalatt egy tipikus tevékenységet kell eljátszaniuk az adott helyszínen, tapsra pedig meg kell merevedniük. Akire rámutat a tanár, el kell mondania folyamatos jelen időben, hogy éppen mit csinál. Ezután jönnek egymás után a helyszínek. 4-5 helyszín után a tanár visszatér egy már említett helyszínhez, és a gyerekeknek pontosan ugyanabba a pózba kell visszaállniuk, mint az első alkalommal. (helyszínek: beach, park, classroom, sports centre, zoo etc.)</p> <p>Variáció: A 2-3. kör után már nem magukról kell elmondani, hogy mit csinálnak, hanem egy társukról, így lehet gyakoroltatni az egyes szám harmadik személyt is.</p>

<i>A gyakoroltatott igeidő:</i>	Past Simple (egyszerű múlt)
<i>A játék neve:</i>	Mi esett le?
<i>A játék célja:</i>	A <i>to be</i> ige múlt idejének gyakoroltatása
<i>A játék drámás célja:</i>	Érzékelés (hallás) fejlesztése
<i>A játék leírása:</i>	A gyerekek körben ülnek csukott szemmel. A tanár különböző tárgyakat ejt le, a gyerekeknek el kell mondaniuk, mi volt az: <i>It was a key.</i> (tárgyak: ping-pong labda, vonalzó, toll, könyv, alma stb.) Variáció: A tanár rögtön elrejtí a ledobott tárgyat, és miután kitalálták mi volt az, további kérdésekre kell válaszolniuk: <i>What colour was it? Was it big or small? etc.</i>

<i>A gyakoroltatott igeidő:</i>	Past Simple (egyszerű múlt)
<i>A játék neve:</i>	Gyermekkori fotó
<i>A játék célja:</i>	Rendhagyó igék múlt idejének gyakorlása
<i>A játék drámás célja:</i>	Kreativitás, együttműködés fejlesztése
<i>A játék leírása:</i>	A tanulók párokban dolgoznak. Húznak egy kártyát, amin egy gyermekkor fotó címét látják. El kell játszaniuk ezt a fotót a többieknek, azoknak pedig ki kell találniuk, hogy mi volt annak az eredeti címe. <i>Pl. I lost my first tooth.</i> <i>I won a gold medal in running.</i> <i>I built a sand castle on the beach.</i> <i>I caught a huge fish.</i> <i>I saw the fireworks at midnight.</i> Variáció: A második körben már csak egy rendhagyó igét húznak, ahhoz kitalálják párokban a fotó címét, és eljátszák.

<i>A gyakoroltatott igeidő:</i>	Past Simple (egyszerű múlt)
<i>A játék neve:</i>	Mi a különbség?
<i>A játék célja:</i>	A múlt idejű tagadó mondatok gyakoroltatása
<i>A játék drámás célja:</i>	Figyelem, koncentráció fejlesztése
<i>A játék leírása:</i>	Két tanuló kap egy-egy kártyát, amin egy 4 mondatból álló cselekvéssor van, 3 mondat megegyezik, de egy mondat különbözik. A két tanulónak folyamatosan és párhuzamosan el kell játszania a cselekvéssort, úgy, hogy nem figyelnek oda egymásra. A székeken ülő tanulóknak a rövid „előadás” után meg kell fogalmazniuk, hogy mit nem csinált az egyik tanuló a másikhoz képest, és fordítva. Pl. 1. kártya (Anna): <i>I got up. I brushed my teeth. I drank a cup of coffee. I read the morning paper.</i> 2. kártya (Bogi): <i>I got up. I brushed my teeth. I ate a sandwich. I read the morning paper.</i>

	válaszok: <i>Anna didn't eat a sandwich.</i> <i>Bogi didn't drink a cup of coffee.</i>
--	--

Mire figyeljünk oda?

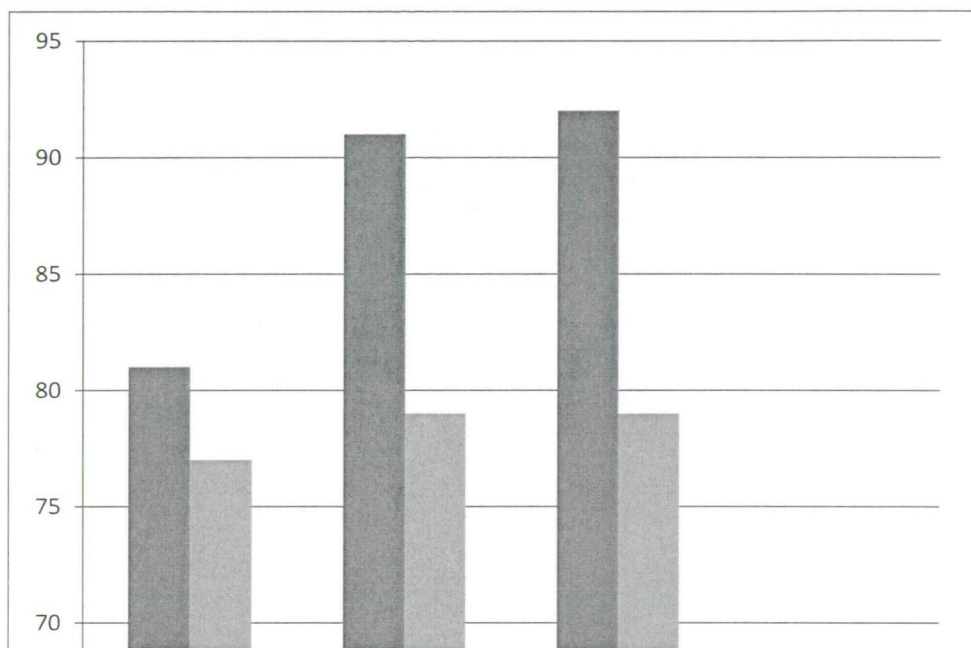
A következőkben néhány nagyon fontos gyakorlati tanácsot adnék, mire figyeljünk oda, hogy ezek a drámajátékok valóban jól működjenek.

- A termet mindig rendezzük át a tevékenységformának megfelelően. A legjobb megoldás, ha középén üres a tér, a székek pedig körben állnak.
- Ne erőltessük a részvételt. A tapasztalat az, hogy előbb-utóbb csatlakoznak a passzívabb gyerekek is, hiszen a drámajáték hatalmas motivációs erővel bír.
- Legyünk partnerek a drámatevékenységek során, ha kell, álljunk be mi is, és bátorítsuk a kreatív, egyéni megoldásokat.
- Ha egy nyelvtanilag rossz megoldás hangzik el, várjunk egy kicsit a javítással, hátha ki tudja javítani a gyerekek egymást, a mi segítségünk nélkül is.

Az alkalmazott drámajátékok hatékonysága az angol igeidők elsajátításában

Előadásom elején említettem, hogy nemcsak arra voltam kíváncsi, hogy lehet-e alkalmazott drámajátékokkal angol igeidőket gyakoroltatni, hanem arra is, hogy ezek vajon mennyire hatékonyak. Hogy a foglalkozások hatékonyságát is bizonyítani tudjam, egy mikroelemzést végeztem két nyelvi csoport bevonásával. Először is összeállítottam mind-egyik igeidőhöz egy feladatlapot, amelyben arra voltam kíváncsi, hogy a diákok mennyire sajátították el az adott angol igeidő kijelentő, kérdő és tagadó alakjainak képzését. Ezt a dolgozatot nemcsak a „drámás”, tehát kísérleti csoporttal íratтам meg, hanem egy kontrollcsoporttal is, amely az angol nyelvet kommunikatív módszerrel, drámatechnikák használata nélkül tanulja. A feltevésem az volt, hogy a kísérleti csoport ezeket a feladatlapokat jobb eredménnyel fogja megírni, mint a kontrollcsoport, hiszen ők az alkalmazott drámajátékok során az adott igeidőket játékos módon, nagy érzelmi bevonódással gyakorolták be.

A dolgozat eredményei igazolták a feltevésemet. A kísérleti (drámás) csoport mindhárom esetben jobban teljesített a kontrollcsoportnál. A következő grafikon a két csoport dolgozatban elért pontszámának összehasonlítását mutatja.



1. ábra

Két csoport eredményeinek összehasonlítása

Összegzés

Az általam végzett mikroelemzés tehát alátámasztotta azt a feltevésemet, hogy a dráma-technikák használata idegennyelv-órán jótékony hatással van az adott idegen nyelvi struktúrák elsajátítására. De nem csak emiatt biztatok minden kollégát arra, hogy merjen drámajátékokat alkalmazni az új nyelvtani anyagot feldolgozó nyelvórákon. A drámajátékok aktívabbá, élettel telibbé varázsolják a száraz tananyagot, motiválják a diákokat, kreativitással és fantáziával töltik meg a tanórát, így a tanulók szinte észre sem veszik, hogy valójában valami újat tanultak.

IRODALOM

- Cziboly Ádám (felelős szerk.) 2010a: *DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Budapest: DICE Konzorcium.
- Cziboly Ádám (felelős szerk.) 2010b: *A kocka magyar oldala. A DICE kutatás magyar eredményei*. Budapest: DICE Konzorcium.
- Előd Nóra (szerk.) 2003: *Add tovább! Drámajátékok nagyóvodásoknak-kisiskolásoknak*. Veszprém: Candy Kiadó.
- Gabnai Katalin 1993: *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Jánosiné Gyermán Erzsébet 2008: *Akarsz velünk játszani? Segédanyag a tánc és dráma tanításához*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Maley, Alan – Duff, Alan 1982: *Drama techniques in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rooyackers, Paul 1998: *101 Drama games for children*. Alameda: Hunter House Inc.

Wessels, Charlyn 1987: *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

Zentai Tünde 2010: *A drámapedagógia alkalmazása az idegen nyelvek tanításában*.

[<http://eotvos.nyf.hu/huro/doc/tehetsegprogram-francia-nyelvi-drama-tananyag-hu.pdf> – 2015. 12. 08.]

Drama games in teaching English tenses

Drama pedagogy is a highly promising approach to foreign language teaching and learning as it stimulates creativity, imagination and communication in a meaningful context. In Hungary more and more language teachers use drama methods and techniques in teaching new vocabulary but I strongly believe that these are also suitable to acquire new grammar structures. I am giving practical examples of drama games which can be used in language classes to practise three tenses, the Present Simple, the Present Continuous and the Past Simple tense. I am also presenting a micro survey to prove their effectiveness in my language groups.

„A hagyomány nem a hamu őrzése, hanem a láng továbbadása!”

Kézműves Kör iskolai könyvtári keretek között

NYIRŐ GIZELLA

nyiro.gizella@gmail.com

*PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola,
Deák Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája*



Kulcsszavak: *könyvtárpedagógia, hagyományápolás, művészeti nevelés, kézművesség, tantárgyi integráció*

A címben szereplő idézet a XVI. században élt Morus Tamás tollából származik. Napjainkban is értéket hordoz ez a mondat, hiszen mindennél fontosabbak azok a szokások, cselekedetek, érzések, dolgok, melyek múltunkhoz kötődnek, melyeket megőrzésre, továbbadásra fontosnak tartunk, melyek közösséggé formálnak minket.

Számomra, pécsiként ilyen érték a 650 éve alapított egyetemünk, bár tudjuk, hogy nem volt jogfolytonos az évszázadok során, de büszkeségünkéből ez semmit sem von le. A 40 éves iskolánk 13 éve teljes átalakításon esett át, hogy fenntartóink és az egyetemi szintű tanárképzés elvárásainak és kihívásainak maradéktalanul megfeleljen. Örömmel tölt el, hogy Kézműves Körünk is már 12 éve működik az iskolai könyvtár keretei között, melybe örömmel járnak kicsik és nagyok.

Könyvtárpedagógiai Programunk az iskolai könyvtárban folyó oktató-nevelő munka folyamatát három nagy pillérre építi fel. Az íróvá-olvasóvá nevelésre a művészeti nevelésre és a könyvtárhasználatra nevelésre.

A művészeti nevelésen belül két irány a mérvadó, a zenei kultúra alakítása és a kézműves tevékenységek megismertetése, alkotó tevékenység által a fantázia, a kreativitás és nem utolsósorban a jellem, a személyiség formálása a fő feladatunk.

2004 szeptemberében indítottuk útjára Kutnyánszky Nikolett kolléganőmmel, aki jelenleg önkéntes könyvtáros tanárunk, akkor pedig segítő szülőként csatlakozott hozzánk. Együtt formálgattuk a kézműves kör tematikáját, tevékenységi körét, tanítandó technikákat és válogattuk, mikor milyen tárgyat készítsünk el. Nagy hangsúlyt fektettünk az elmúlt 12 évben a háztartásokban már feleslegessé vált (kinőtt ruhák, régi gombok, dobozok, gurigák, műanyag palackok, parafa dugók, újságok, CD stb.) valamint a természetben található különféle termékek, levelek, csuhé, csuta, fadarabok, préselt virágok stb. hasznosítására. mivel fontosnak tartjuk a környezettudatos viselkedésre nevelést. Az évek során több mint 300 tanuló vett részt a foglalkozásainkon, közülük sokan az iskolában töltött éveik alatt végig. A gyerekeknek bemutatott, majd megtanult tevékenységek között

népi mesterségek és modern kézműves technikák vegyesen szerepelnek, és mindkettő nagy hangsúlyt kap a kiegészítő anyagokban is (tematikus terv).

Alapanyagok: papír, fa, fém, műanyag, kőcsempe, textil, fonal, háztartási hulladékok (papírdobozok, gurigák, kinőtt ruhaneműk, CD stb.).

Tematikus tervünk a naptári időszakot követi, beleépítve egyházi (karácsony, húsvét) és társadalmi ünnepeket (október 6., márc. 15.) és nemzetközi világnapokat (magyar kultúra, a költészet a zene, a víz és a madarak és fák napja). A csendes alkotó munka mellett a foglalkozások kísérője a zenehallgatás, meseolvasás, néphagyományok felelevenítése. A zene, a képzőművészet és irodalmi alkotásokból vett részletek, valamint a népmesék adta lehetőségek kihasználása könyvtárpedagógiai módszerekkel, a gyermeki jellem, viselkedés formálására és az olvasó, zeneértő és a zenét szerető fiatalok nevelésére alkalmas.

Egy év tematikus tervén keresztül szeretném megmutatni, hogy kapcsolódik a Kézműves Kör heti 2 órában a magyar irodalom, ének-zene, technika-, rajztantárgyakhoz. Mert miközben alkotnak a gyerekek komoly- és népzenei CD-ket hallgatnak, közösen énekelnek sokszor zongorakísérettel, verseket, meséket hallgatnak, vagy ők maguk mesélnek, szavalnak, népszokásokkal, hagyományokkal ismerkednek meg, ha időnk engedi, néhányat el is játszunk, és sokat beszélgetünk. Szükségük van ezekre a szabad, önfeledt pillanatokra.

Tematikus terv

Naptári időszak	A foglalkozás témája	Kiegészítő anyag	Eszközök, anyagok
Ősz 1.	Kezdődik az iskola Képkkeret a kedvenc nyári fotónak	Beszélgetés Zenehallgatás: Vivaldi: A négy évszak / Nyár	Vastag karton, mozaikok, színes papír, ragasztó, olló,
2.	Könyvjelző, órarend, sarokfaló manó papírból	Nyárbúcsúztató versek	kemény karton, nyomda, filctoll, fonál, olló, mintalyukasztók
3.	Füzetborító varrása, hímzése	Mesehallgatás	Farmer- és poláranyag, varróút, hímző fonál, olló
4.	Origami: Nemzeti színű virág az Aradi vértanúk útjai szobrokhoz	Az aradi vértanúk emlékezete	Piros-fehér-zöld papír, ragasztó hurkapálca, olló
5.	A természet sokszínűsége Dióhéjfigurák: teknőc, madár ...	Őszi versek	Kemény karton, akrilfesték, tű, dióhéj, színes papír, fonal, olló
6.	Levél nyomat, levélfüzér	Zenehallgatás: Muzsikás együttes: Bartók album	Színes falevelek, tű, cérna, festék, rajzlap

7.	Halloween Csipeszfigurák: denevér, szellem, tők	Szokások a nagyvilágban (nov. 1.)	Facsipesz, olló, ragasztó, kartonok
8.	Márton napi ludas könyvjelző, csipeszfigura	Márton napi népszokások	kartonpapír, olló, csipesz, ragasztó
9.	Őszi gyümölcsök papírgyűrűssel, gyöngyfűzéssel	Zenehallgatás: Gyermekdalok, népdalok	Gyöngyök, drót, fogó, karton, krepp-papír, ragasztó
10.	Kukoricacsuhéból virág, lepke, csiga, asszony készítése	Mesehallgatás CD-ről	csuhé, csuta, raffia, olló
Tél 11.	Advent Adventi koszorú, ajtódísz készítése	Meseolvasás: Macikarácsony	koszorúalap, CD, olló, szalagok, apró díszek, termékek, ragasztópisztoly,
12.	Jeles napok Mikulás készítése földimogyoróból, gyöngyfűzéssel, illetve papírból, csipeszből. Mindenki a saját ügyessége, kedve szerint választ a három variációból	Zenehallgatás: Csajkovszkij: Diótörő	földimogyoró fonál, festék, ecset, gyöngy, drót, papír, csipesz, ragasztó
13.	Búzaültetés, kaspódíszítés, cserépdísz	Luca napi népszokások	cserép, kaspó, akrilfesték, ecset, csilláragasztó, olló, hurkapálca, kartonpapír, ragasztópisztoly, virágföld, búza
14.	Karácsonyi készülődés Keresztszemes hímzés, karácsonyfadíszek papírból, textilből, karácsonyi mintás szívpárna varrása, inchies technikával kép készítése, méccsel díszített hópihe Mindenki a saját ügyessége, kedve, gyakorlata, fantáziája és ideje szerint választ az öt variációból	Karácsonyi versek, dalok gyerekek előadásában Zenehallgatás: Karácsonyi CD Meseolvasás: Az első karácsony	kongréanyag, hímzőtű, hímzőfonál, olló, képkeret, karton, színes papírok, varrótű, ragasztó, dekorációs kiegészítők, textilanyagok, hímzőfonalak, tűfilc
15.	Újév köszöntő Szerencsét hozó arany malac, népi rigmussal díszítve	Zenehallgatás: Mozart: Utazás szánon	Aranszínű karton, olló, tűfilc, raffia, lóherelyukasztó, ragasztó

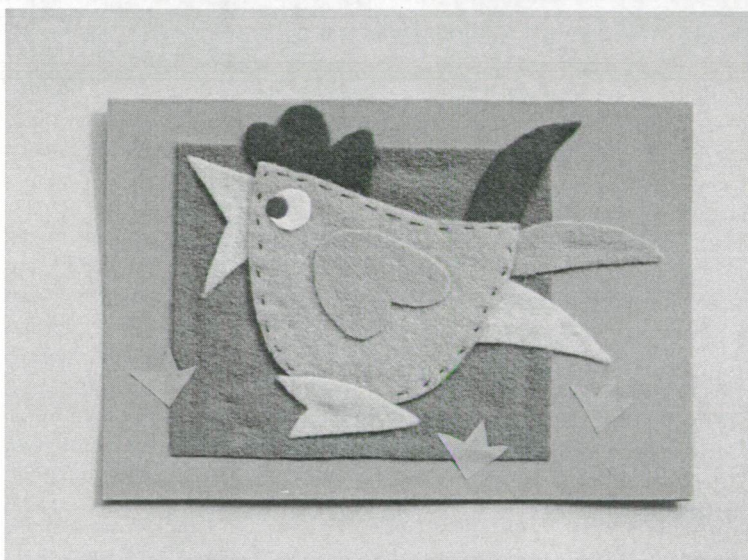
16.	Szerencsepatkó, hajtogatott négylevelű lóherével, gyöngy-fűzött lóhere	Zenehallgatás: Vivaldi: A négy évszak / Tél	fekete karton, olló, ragasztó, zöld papír, arany toll, gyöngy, drót
17.	Hóemberes könyvjelző, mécses jeges mackó, vagy mécses pingvin papírból (választható)	Téli versek	fehér-fekete és min-tás karton, olló, gomb, ragasztó, mécses, fon-al, gyöngy, drót
18.	Síelő szarvas készítése (hulla-dékok újrahasznosítása)	Zenehallgatás: Haydn: Óra szimfónia	kartonpapír, olló, ra-gasztópisztoly, spatula, ecset, drót, akrilfesték, gyöngy, zsenília, tex-tilanyag, aktimeles flakon
19.	Téltemetés szokásai Busó álarcok	Felolvasás: Dö-mötör Tekla: Magyar népszo-kások című könyvéből Zenehallgatás: Magyarországi sokác népzene	kartonpapír, olló, ra-fia, ragasztó apró magvak
20.	Papírmasé állarcok szalvéta-technikával	Zenehallgatás: C. Saint-Saens: Az állatok far-sangja (részle-tek)	papírmasé álarcok, ecset, olló, decoupage ragasztó, szalvéták
Tavaszi 21.	Itt a tavasz! Virágos-madaras ajtódísz	Zenehallgatás: Muzsikás együt-tes: Bartók al-bum	Koszorúalap, vagy CD, színes papírok, szala-gok, olló, tű, ragasztó, tavaszi dekordíszek
22.	Kokárda varrása, ragasztása papírból	Zenehallgatás: Ghymes koncert	Nemzeti színű szalag, olló, gomb, tű, cérna, színes papír, krepp-papír, ragasztó
23.	Madarak, lepkék és virágok pa-pírból Tavaszi varrott virágok	Tavaszi dalcso-kor éneklése zongora-kísérettel	Színes papírok, olló, gomb, tű, ragasztó, tű, hímzőfonál, olló, színes textilanyagok
24.	Fakanálbábok: manó, virág, meseszereplők, állatok	Zenehallgatás: Vivaldi: A négy évszak / Tavasz	Fakanál, akrilfesték, textilanyagok, olló, ragasztópisztoly, szí-nes papírok

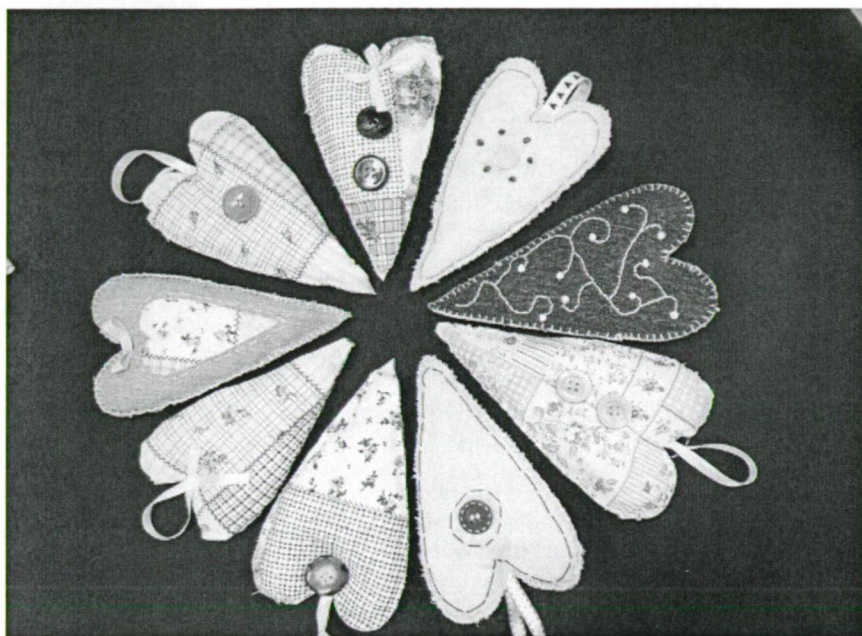
25.	Húsvét Hűtőmágnesnyuszi Tojásfestés, barkadiszek készítése Ajtódísz	Beszélgetés: Húsvéti népszokások Locsolóversek gyűjtése, tanulása	Falapok, filctollak, filcanyagok, mágnes, ragasztópisztoly, műanyagtojás, ecset, decoupage ragasztó, szalvéta, színes papírok, olló, ragasztó, tű, fonál, textilanyag, ágak, papírmasé, répa, apró díszek,
26.	Varrott nyuszi Hímes tojás varrása	Zenehallgatás: Muzsikás együttes: Szép, hajnali csillag	Poláranyagok, tű, hímzőfonál, olló, flitter, gyöngy
27.	Anyák napja Origami vagy Quilling szív papírból Szív varrása, hímzése	Anyák napi dalszokor éneklése	Piros papír, ragasztó, olló, polár- és farmeranyagok, tű, hímzőfonál, olló, gomb, gyöngy
28.	Telefon-, toll-, szemüvegtartó varrása	Anyák napi versek	Farmeranyag, színes textilanyag, olló, tű, hímzőfonál

A foglalkozások szerdái szinte ünnepnapok a gyerekek számára, még betegen is eljönnek iskolába, hogy ne maradjanak le semmiről. Persze a rengeteg háttér munkát ők nem látják: a beszerzést, szállítást, a gimnazistákkal és segítőmmel a sablonok és mintadarabok elkészítését. Hihetetlen jól szervezeten és zökkenőmentesen dolgozunk együtt.

Legjobban Márai Sándor *Füveskönyvéből* vett idézettel tudnám kifejezni Kézműves Körünk szellemiségét:

„Ha az ünnep elérkezik életedben, akkor ünnepelj egészen. Öltösz fekete ruhát. Keféld meg hajad vizes kefével. Tisztálkodjál belülről és kívülről. Felejts el mindent, ami a köznapok szertartása és feladata. Az ünnepet nem csak a naptárban írják piros betűkkel. Nézd a régieket, milyen áhítatosan, milyen feltétlenül, milyen körülményesen, mennyi vad örömmel ünnepeltek! Az ünnep a különbözés. Az ünnep a mély és varázsos rendhagyás. Az ünnep legyen ünnepies. Legyen benne tánc, virág, fiatal nők, válogatott ételek, vérpezsdítő és feledkezést nyújtó italok. S mindenekfölött legyen benne valami a régi rendtartásból, a hetedik napból, a megszakításból, a teljes kikapcsolásból, legyen benne áhítat és föltétlenség. Az ünnep az élet rangja, felsőbb értelme. Készülj föl reá, testben és lélekben. S nem csak a naptárnak van piros betűs napja. Az élet elhoz másféle, láthatatlan ünnepeket is. Ilyenkor felejts el mindent, figyelj az ünnepre.”





*„Tradition doesn't mean keeping an eye on ashes but passing the flame”
Crafts club in the library*

Our library pedagogical programme is built on three bases. These are: the education of how to become a writer and reader, education of arts, and the usage of library. There are two types of education of arts: musical culture and craftsmanship which help to form fantasy, creativity, character and personality.

We restarted the club in September 2004 with more than 300 students during these years. Our themes follow the calendar events with religious and national holidays or international days. Beside silent creative work we also listen to music or tales and we recall folklore traditions. In my presentation I would like to show the whole theme plan with lots of photos, patterns and models.

A Storyline módszer

MIKÓ ATTILÁNÉ

miko.attilane@uni-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép, Alapfokú Művészeti Iskola
és Pedagógiai Intézet, Eger



Kulcsszavak: *Storyline, játékosítás, kerettörténet, modul, történet, kulcskérdés, motiváció*

Bevezetés

A Storyline módszer eredeti ötlete Skóciából származik. Amikor a tankönyvközpontú általános iskolai oktatás számos problémájával szembesültek, 1965-ben egy új nemzeti tanterv született, mely holisztikus megközelítést javasolt, és figyelembe vette a gyerekek eltérő fejlődési ütemét és érdeklődését is. Két fő tantárgycsoport alakult ki: az egyik a környezeti, természettudományi tárgyakat ötvözte, ide tartozott a történelem, földrajz, matematika és a természettudományok; a másik terület az esztétikai, művészeti neveléssel kapcsolatos tárgyakat integrálta. Ebbe a csoportba a rajz, a technika, a zene és a testnevelés került. Az új rendszer bevezetésével, a tantervi változások nyomán fejlesztette ki a Glasgow-i Jordanhill College of Education oktatói csapata a Storyline módszert, hogy megkönnyítse az általános iskolai tanítók és tanárok tervezési feladatait (S. Bell 1995).

Történeti kitekintés

Ha egy kicsit visszamegyünk az időben, akkor talán emlékezünk arra, hogy már Johann Amos Comenius (1592–1670) is az érzékszervek bevonását és a pozitív tanulási környezet fontosságát említi 1654-ben megjelent *Orbis Sensualium Pictus* című művében. Egy kicsivel később Rousseau (1712–1778) már a holisztikus nevelés és az egyénre szabott, individualista pedagógia híve volt. A reformpedagógiai irányzatok azonban több mint 100 évvel később, az 1890-es években kezdtek utat törni maguknak (New School, Montessori, Decroly: Ermitage, Ferrier, Steiner: Waldorf). Célestin Freinet a szabad önkifejezést elősegítő, demokratikus légkör megteremtését, a tanulók közötti együttműködés és a tartalmas közösségi élet kibontakozásának feltételeit tartja fontosnak (Freinet-pedagógia 1997: 540). Az eredetileg az 1920-as évek végén megjelenő elmélet Magyarországon csak a 70-es években válik ismertté, majd 1980-as években válik mozzanattá.

A Storyline módszer

A Storyline módszer először a 60-as évek derekán Skóciában, a Jordanhill Főiskolán került kidolgozásra, ami ma a Strathclyde Egyetemhez tartozik. A módszer kidolgozóinak (Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell) célja az volt, hogy egy olyan integrált tananyag-megközelítést dolgozzanak ki, amelyet több kisebb részre tagolnak. Előtérbe he-

lyezték a gyermekközpontúságot, és elsődleges céljuk az volt, hogy megfelelő osztálytermi környezetet teremtsenek a tanulóknak, elősegítve ezzel olyan készségek elsajátítását, amelyek a tanuláshoz elengedhetetlenek. A módszer alkalmazása során olyan stratégiákkal ismerkedhetnek meg a tanulók, amelyek mind osztály, csoport vagy egyéni munkák során is alkalmazhatók. A módszerben szereplő részek, epizódok egymásra épülnek, biztosítják az előrehaladást, rugalmasak, és ahogy a kerettörténet halad, kibontakozik az elsajátítandó tananyagtartalom is. A résztvevő tanulókat ösztönzik arra, hogy saját maguk keressék meg a válaszokat, ezért problémahelyzetek elé állítják őket, amelyeket saját ismereteik és különböző információforrások segítségével közösen kell megoldaniuk.

Hazai viszonylatok

Magyarországon elsőként az OFI készített olyan magyar nyelvű útmutatót, amely bevezeti a pedagógusokat a kerettörténet-módszer alkalmazásába. A Storyline módszer a 2015 tavaszán vált akkreditált képzéssé Magyarországon. A három éven át ívelő, négy bázisiskola és közel 50 kapcsolódó civil szervezet bekapcsolódásával végzett közös alkotómunka eredménye a jelenleg elérhető 288 modul, melyek közül 144 már kipróbált. További előrelépés, hogy az ELTE PPK-n már választható szerepjáték kurzus, és szakmai fórumokat is tartanak országsszerte (Lippai 2015: 44–46).

A távlati tervek között szerepel a további együttműködés a pedagógusképző intézményekkel és az eddig összegyűjtött adatok feldolgozása, publikálása.

A Storyline módszer elvei

Az eredeti terv szerint a cél egy olyan módszer kidolgozása volt, amelynek segítségével egy motiváló tanulási környezetet teremthetünk a tanulóink számára (Mitchell 2016).

A tanító vagy tanár kiválaszt a tanmenetből egy témát, és a tanulókkal együtt dolgozza ki a történet cselekményét. A tanmenet egységeit követik az epizódok, melyeket kulcskérdések segítségével irányít a pedagógus. A vezérszál biztosítja a fő struktúráját a történetnek, a kulcskérdések pedig arra az ösvényre terelik a tanulókat, ahol a kezdő lépéseket megtehetik az ismeretszerzés felé. A történet előrehaladása, kibontása során a résztvevők számos készséget elsajátíthatnak vagy begyakorolhatnak. Az eseménysorba a tanár vagy tanító meglepetés feladatokat, problémahelyzeteket integrál, melyeknek megoldása során fejlődik a tanulók kommunikációkészsége. A csoportmunka során a tanulók megtanulnak együttműködni, egymás ötleteit meghallgatni és megvitatni a lehetséges variációkat. A Storyline módszer használata során a történet minden lényeges elemét, beleértve az esemény helyszínét, időpontját és a szereplőket, a tanulók alkotják meg.

A téma és a tananyagtartalmak megtervezése során az alábbi hat alapelvet kell szem előtt tartanunk:

A történet: A történet biztosítja a tanulás lineáris szerkezetét, megteremti az epizódok és a modulok közötti kapcsolatot.

Az előérzet: A jó történet várakozással tölt el. Megpróbáljuk kitalálni, hogy mi következik, és örömmel, izgalommal tekintünk a jövő felé. A tanulók is izgatottan várják, hogy sejtéseik beigazolódnak-e, vajon miről szól majd a következő esemény. A gyerekeket is magával ragadja a történet, melynek folytatását kíváncsian várják.

A tanár szerepe: A tanuló és a pedagógus között partneri viszony alakul ki. A gyeplő végét mindig a tanár fogja, mert az aktuális tananyagot be kell építeni a munkába. Ez a gyeplő azonban rugalmas, girbegurba, számos kanyart és csomót tartalmaz. A tanuló

mégis követi azt az ösvényt, amit a tanár gondosan megtervezett, és persze a tananyag-tartalmat is elsajátítja a történet végére.

A birtoklás: Ez a legerősebb motiváció. A tanulók büszkék és lelkesek, hogy olyan munkában vehetnek részt, amelyben ők a főszereplők. Ők hozzák létre, és sajátjuknak tekintik a történetet és vele együtt a feladatokat, problémákat és azok megoldásait is. Saját ötleteiket, előzetes ismereteiket osztják meg egymással, mert együtt sokkal többet tudnak egy adott témáról, mint egyéenként: ez a Storyline motorja.

A kontextus: Az új ismeret mindig a már meglévő ismeretanyagra épül. A kontextus biztosítja, hogy a tanulók megtanulják azt, amit meg akarunk velük tanítani. A tartalom gyakran ismerős számukra, mert a valóságot képezi le, ezért láthatók és érthetők a kapcsolatok az igazi élethelyzetekkel.

Terv a tettek előtt: A tanulóknak először át kell gondolniuk, hogy mi az, amit már tudnak. Ez szükséges ahhoz, hogy megfogalmazhassák a kérdéseiket, amelyekre keresik a válaszokat. Szükség van támogatásra, hogy felfedhessék azokat a hiányzó ismereteket, amelyeket később feltérképezve bemutathatnak a társaiknak (Creswell 1997).

A résztvevők

Ez a kísérleti tanulási módszert az Eszterházy Károly Gyakorlóiskolában negyedik osztályos tanulói próbáltuk ki. A tizenkét diák szakkör formájában ismerkedett a módszerrel harminchat héten keresztül, heti negyvenöt percben. A tanulók között fiúk és lányok egyaránt voltak.

A szakkör fő célja a különböző képességek fejlesztése: problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, önismeret, önértékelés, egymás munkájának értékelése és véleményalkotás. Főleg a szociális készségek és a gyakorlati életre nevelés volt a középpontban. A kilenc modul témái között szerepelt közlekedés, vásárlás, egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek és a környezeti nevelés. A közös tudásépítés során a diákok közvetlen tapasztalatokat szerezhettek a körülöttük lévő világról, a probléma megoldása közben közös döntéseket hoztak, megvitatták a lehetőségeket és kompromisszumot kellett kötniük. A szakkör nem titkolt célja volt továbbá az osztályközösségbe újonnan érkezett gyerekek beilleszkedésének elősegítése is.

A folyamat

A kerettörténet-módszer lényege, hogy a pedagógus egy kerettörténetet talál ki, amely végigvezeti a tanulókat az eseményeken, az elsajátítandó tananyag pedig a modulokban van elrejtve. A modulok kulcskérdések köré épülnek, ezek a kulcskérdések egy-egy megoldandó problémát vetnek fel. Ezeknek a problémáknak a megoldása a tanulók feladata, melyhez tetszőlegesen választhatnak információforrásokat, de aktívan részt kell venniük a munkában. Mindenkinek megvan a saját feladata, a tanulók így együttműködve dolgoznak, de mégis autonóm módon tevékenykednek. A problémahelyzet megoldása után juthatnak át a következő modulba. Az ismeretátadás integrált, egy-egy témakörben, modulban különböző tantárgyak koncentrálnak.

A kerettörténet-módszer főbb lépései:

- kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
- az epizódokból álló történet megalkotása,
- helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
- a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,

- szabályok kialakítása,
- problémafelvetés,
- megoldások keresése,
- a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
- önértékelés,
- egymás munkájának értékelése,
- produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény (Lippai 2015).

Fontos hogy a kerettörténet legyen közel a gyermekcsoporthoz, ehhez elengedhetetlen, hogy ismerjük a tanulóinkat. A kulcskérdések és a felvetett problémák legyenek megoldhatóak, de ne túl könnyűek, és ösztönözzenek új ismeretek megszerzésére.

A Gyakorlóiskolában a kerettörténet egy varázslóiskola volt, amelyben a tanulók, azaz a varázslótanoncok különböző problémahelyzetekkel találkoztak. Először meg kellett alkotniuk a saját karakterüket, jelmez készítettek, majd a saját karakterük háttértörténetét is leírták. Ezeket a fogalmazásokat a társaikkal meg kellett osztani, be kellett mutatkozniuk. Így kialakult egy képzeletbeli közösség, amely minden héten egy órát együtt töltött egy képzeletbeli világban. Minden héten új hírt kaptak a varázslótanoncok, és a kérdésekre saját ismereteik felhasználásával kellett válaszolniuk, illetve a problémahelyzetet megoldaniuk. Minden modul végén értékeltük a feladatmegoldást és mindenki beszámolhatott arról, hogy hogy érezte magát az adott foglalkozáson. Természetesen jutalmat is kaptak a kis varázslótanoncok a foglalkozás végén: a fővarázsló egy-egy trükköt tanított meg velük. Néhány példa a feladatok közül, zárójelben a kapcsolódó tantárgy: kódfejtés (matematika), szelektív hulladékgyűjtés (természetismeret), levélírás (magyar nyelv és irodalom), levél feladása (gyakorlati életre nevelés), közlekedési ismeretek (gyakorlati életre nevelés).

Az eredmény

Először a tanulóink meglepődtek, az új helyzet furcsa volt számukra, nehezen találták meg a hangot a társaikkal. Egy kis idő múlva azonban természetesebbé vált a légkör, és elkezdtek bevonódni a történetbe. Minden óra végén megbeszéltük a tapasztalatokat és összegeztük az ismereteket. Nagyon várták a következő alkalmat, szerették volna, ha minden nap találkozunk a Storyline órán. Kíváncsian kérdezték hétközben, hogy vajon milyen feladat, probléma lesz a következő foglalkozáson. A szakkör végén a tanulókat személyes elbeszélgetésre hívtuk, ahol megoszthatták az élményeiket. Az alábbi kérdésekre kértük, hogy válaszoljanak: Tetszett-e ez az új módszer? Milyen érzésed volt az első, illetve az utolsó órán? Melyik volt a legérdekesebb és legizgalmasabb része a történetnek? Melyek azok a készségek, amelyekben ügyesebb lettél? Mit tanultál a szakkörön?

A kezdetben bizonytalan tanulók is pontosan megfogalmazták, hogy jobban tudnak együtt dolgozni, megismerték a társaikat, és nagyon élvezték a játékot. Sokan említették a kulcskérdésekhez és a problémákhoz kapcsolódó feladatok megoldását. Ez a visszacsatolás fontos eleme a további munka megtervezésének.

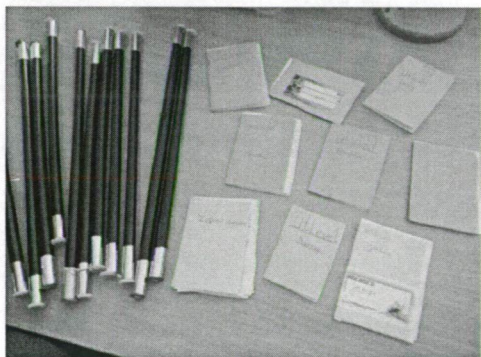
Néhány gondolat a tanulóinktól: „Minden héten nagyon vártam a szakkört.” „Az volt a legjobb, hogy más bőrébe bújhattunk.” „Nagyon sok érdekes dolgot tanultunk, legjobban a trükkök tetszettek.” „Bárcsak több ilyen óránk lenne!”



1. kép A helyszín megalkotása



2. kép A karakterkártyák



3. kép Az elkészült varázspálcák

Konklúzió

A kísérleti órák után arra a következtetésre jutottunk, hogy a Storyline módszer nemcsak a résztvevő bázisiskolákban, hanem más intézményekben is jól működhet. Az a tanulási környezet, amelybe így a gyerekeket helyeztük, fejlesztette a kreatív gondolkodást, a beszédkészséget, képesek voltak megfogalmazni saját ötleteiket, és a változatos kommunikációs helyzetekben is helytálltak. A modul során számos témakört érintettünk, a kilenc modul mindegyike más-más tananyagtartalmat közvetített, és a Storyline módszer megfelelőnek bizonyult ezen tananyagtartalmak hatékony és játékos módon történő elsajátításához.

A kerettörténet-módszer alkalmazható egy adott tanítási órán vagy egy témakör feldolgoása során akár több órán keresztül. Lehet azonban egy egész tanéven átívelő kerettörténet, amely tartalmaz ismeretközlő, ismétlő és ellenőrző részeket is. Akár tanórán kívüli foglalkozásokon is felhasználható a módszer; projektnapok, témahetek, szakkörök alkalmával, vagy akár a tehetséggondozást, felzárkóztatást is segítheti. Szabadidős programok tervezésekor is gondolhatunk a kerettörténet módszerre; nyári táborok vagy erdei iskola programok összeállításakor is.

IRODALOM

- Bell, Steve 1995: „Storyline as an Approach to Language Teaching.” *Die Neueren Sprachen, Band 94, Heft 1*.
 Bell, Steve – Harkness, Sallie 2006: *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. Royston: UKLA.
 Bell, Steve – Harkness, Sallie – White, Graham (ed.) 2007: *Storyline – Past, Present & Future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
 Creswell, Jeff 1997: *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth, NH: Heinemann.
 „Freinet-pedagógia” In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) 1997: *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó.
 Letschert, Jos 1992: *Topic Work. A Storyline Approach*. Enschede: SLO Institut for Curriculum Development.
 Lippai, Edit – Nagy Viktóri – Sztridáné Kurucz Krisztina – Voglné Nagy Zsuzsanna 2015: *Gyakorlat-reflexió-innováció*. Budapest: OFI.
 Peter J. Mitchell – Marie Jeanne McNaughton 2016: *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Storyline method

Storyline is not limited to entertainment, but can also be used as an effective teaching method in a language classroom environment. This study is devoted to the experimental learning using Storyline approach for 10 year old students of the Practise School of Eszterhazy Károly University in Eger. A story setting in magic context has been designed and the target skills assigned to the whole story have been defined in modules. The results of experimental learning in a group of primary students will be presented and the impact of the Storyline methodology on different components of communicative competence and problem solving skills development will be analysed. Finally some pedagogical implications for more effective teaching will be suggested.

Purcell-workshop Schloss Zeillern-ben

DOMBI JÓZSEFNÉ

dombi@jgypk.szte.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Művészeti Intézet, Ének-zene Tanszék



A kremsi Kirchliche Pädagogische Hochschule operákat színre vivő sorozatában¹ 2017 tavaszán Purcell *Dido és Aeneas* című művét láthatja két előadáson közel 400 kremsi általános- és középiskolás, képviselve majd az alsó-ausztriai város szinte valamennyi ilyen oktatási intézményét. Az öt uniós ország egyetemének (Freiburg, Riga, Campobasso, Szeged, Krems) hallgatói és oktatói előadásában színpadra kerülő opera előpróbái 2017 januárjában egy három napos workshop keretében kezdődtek el az ausztriai Schloss Zeillern-ben. Az Amstetten melletti kis település konferenciaközpontként működő kastélya ideális körülményeket biztosított az intenzív munkának, mivel azonos helyen voltak a próbák, a szállás, és az étkezés. A feszes próbarend és az összezártság eredményeként a mű zenei betanulása a workshop végére olyan szintre érhetett el, mely már lehetővé teszi a zenekarral és rendezővel történő színpadi próbák tartását.

A próbafolyamat elején az „operatársulat” együtt hallgatta végig figyelmesen a művet, ezek után kezdődtek a kórus, szóló- és együttes próbák. A próbák során különös figyelmet kapott az angol nyelvű operaszöveg kiejtésének helyes elsajátítása, a kórus szólam-próbákon az egyes szólamoknak nem csak a külön éneklése, hanem – az intonációt jelentősen javító – többi szólammal egyenkénti összeéneklése is, valamint a dinamikai sokszínűséget célzó beéneklés, mely minden próba előtt egy tizenöt perces folyamat volt. A beéneklés kiemelten foglalkozott a magas hangfekvésbeli piano, illetve mezza voce énekléssel, mely nem csak a dinamikai utasítások megvalósítását könnyíti meg, hanem a szövegérthetőséget is nagyban javítja. A szólisták külön korrepetitorokkal dolgoztak, mely az énekszólamok technikai elsajátításán túl a memorizálásban is nagy segítséget jelentett. A hallgatók egyéni kreatív ötletekkel tervezik és szervezik meg a színpadi munkát, választják ki és sajátítják el a színpadtechnikát (például árnyjáték és prizmatechnika), valamint végzik a közönségszervezés teendőit. A Purcell-opera produkciójában az előadók saját, az opera nyomtatott (nem fénymásolt) zongorakivonatát használják.

¹ A sorozat legutóbbi darabja Hans Krása *Brundibár* című gyerekoperája volt 2015 tavaszán. A résztvevők oktatási együttműködéseiről bővebben olvasható Asztalos Bence: „Promoting creativity and entrepreneurship through music, performance and cultural cooperation.” in: *Teorie a praxe Hudební výchovy IV.* (szerk. Zuzana Selčanová, Barbora Šobáňová, Lenka Kašáková, Ena Stevanovic, Miloš Kořejška), Univerzita Karlova Praha, 223-229.

A napi munka zárásaként Ines Pilz hivatásos Rythmikerin² tartott a kurzus résztvevőinek egy órás foglalkozást. A workshop kiemelt eseménye volt az első nap Osztrák-Magyar Estje, melyen a résztvevők szóló és együttes produkciókkal mutatták be hazájuk (nép)zenekultúráját, majd pedig közös kamarazenélésre került sor. Az est során – az osztrák művek mellett – Bartók *Gyermekeknek* sorozatából a *Kanásztáncot* és a *Fehér László lovat lopott* darabot ismerték meg a hallgatók – ez utóbbit Szigeti József átdolgozásában hegedűre és zongorára –, illetve a *Hús magyar népdal*ból az *Érik a ropogós cseresnye* kezdetű dalt –, majd ez utóbbi kettőt német szöveggel megtanulták és előadták. A résztvevő tanár és tanító szakos ausztriai hallgatókról általánosságban elmondható, hogy több hangszeren játszanak, mint magyar társaik.

A workshopon a húsz hallgató és öt oktató (Mag. Regina Stummer, Mag. Eva Flieder, Mag. Gerhard Hanel, dr. Dombi Józsefné, dr. Asztalos Bence) mellett részt vett dr. Isabella Benischek, a kremsi Kirchliche Pädagogische Hochschule intézményvezetője is. A produkcióban résztvevő szegedi hallgatók: Ballabás Lilla, Halász Arnold, Göllönt Béla, Mehmed Erman Mete, Fésűs Ferenc.

² A ritmus és mozgás kombinációt oktató szakember hivatalos megnevezése német nyelvterületen Dipl.-Rythmiker/in. Ausztriában és Németországban a zeneművészeti egyetemek nyújtanak ilyen képzést, Magyarországon a zenei felsőoktatásban nincs ehhez hasonló diplomát adó intézmény.

Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!

A *Módszertani Közlemények* és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a *Módszertani Közlemények* szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és a szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A nyomtatott változatban nem megjelentetett cikkeket a közlemények szerkesztősége rendelkezésére bocsátja a *Methodus.hu* szerkesztőségének, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közlésére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, jelezzék ezt nekünk a kísérőlevelükben!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk formai szabványát: http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29.

A *Módszertani Közlemények* 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő emailcímre küldjék: modszertan@jgypk.u-szeged.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: 06-62-546-346.

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan

Online változat: www.methodus.hu

Évente 4 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2400 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

ISSN 2063-3734

Készült:



6722 Szeged, Petőfi Sándor sugárút 30-34.

www.press.u-szeged.hu

Felélős vezető: Szőnyi Etelka kiadói főszerkesztő

Hírek, programok

Tantárgymódszertan

Nevelésemélet

Gyógypedagógia

Pedagógia történet

Napközi

Szemle

Önnepi műsorok

Videók

Kitejtető

Hasznos holmik



Mit várnak el a szülők az óvodától?

JASKÓNÉ DR. GÁCSI MÁRIA – DR. STÓKA GYÖRGY – Az óvoda a gyermek életében meghatározó szerepet tölt be. Megtapsztalja mindazt, amit csak egy közösség adhat: emocionális biztonságot, melyben az érzelmi intelligencia kibontakozhat, ezáltal megalapozódik az érzelmi fejlődés kedvező iránya. Az óvodai közösség, a személyes kapcsolatok sokszínűsége olyan szociális uteruszban... >>>

[1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#)

TANTÁRGYMÓDSZERTAN

A „mindennapos” etikáról

2017. április 17. - methodus.hu

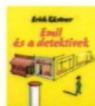


Morális élethelyzeteket nemcsak kitértetett pillanatokban, ún. határhelyzetekben vagy jelentős események bekövetkeztékor élünk meg, hanem a mindennapi gyakorlat részeként rendszeresen – pusztán figyelem és szándék (tudatosítás igényének) kérdése, hogy ezeket mikor és hogyan észleljük, illetve

ALSÓ TAGOZAT

Kedvelt hőseink Tom Sawyer-től Emilig. Ajánlott irodalom feldolgozása a könyvtárban

2017. március 12. - methodus.hu



Az olvasmányok megválasztása alsó tagozaton az osztálytanítók feladata, de természetesen mindig figyelembe veszik azt, hogy a könyvtárban az adott irodalom hány példányban található meg. Emellett fontos feladat a módszerek megfelelő megválasztása is. Az alkalmazott

ELINDULT A METHODUS.HU

A Módszertani Közlemények online változata naprakész, gyakorlati szempontú anyagokkal igyekszik segíteni a pedagógusok oktató-nevelő munkáját, beleértve a speciális (fejlesztő és tehetséggondozó) igényeket is. Oldalunk azzal a céllal indult, hogy olyan könnyen elérhető, tanítási, tanulási metodikával foglalkozó online felületet biztosítson a pedagógusok számára, ahonnan megismerhetik a modern, hatékony tanítási módszereket, illetve ötleteket tudnak meríteni mindennapi munkájukhoz.

Honlapunk a Módszertani Közlemények társoldalaként is működik. A közleményekben megjelent cikkek rövid átfutási idővel nálunk is olvashatók.